

Åslaug Groth

”Jeg forstår folk bedre rett og slett”

En kvalitativ intervjustudie av langtidseffekter for ledere som har vært gjennom lederutviklingskurs.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, august 2011

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim

Sammendrag

Lederutviklingsprogram virker det til at det er mange som gjennomfører i dagens samfunn. Fokuset på å skape gode ledere synes å være stort. Det dette studien vil se nærmere på er hvilke mulige langtidseffekter det å ta et lederutviklingsprogram vil kunne gi. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til spørsmålet om hva det er deltakere ved et relasjonsledelseskurs opplever at de tar med seg videre av kunnskap og erfaringer.

Analysen av dataene førte fram til tre hovedkategorier. Disse er *egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset*, *fasilitering av utviklingsprosessen* og *påvirkninger på vedvarende utvikling*. Funnene i de ulike kategoriene har blitt diskutert opp mot teorier. Jeg har tatt utgangspunkt i teorier av Kegan (1994; 2000), Kegan og Lahey, (2001; 2009), Goleman, Boyatis og McKee (2002) og Mezirow (2000).

Informantene pekte på hvordan relasjonsledelseskurset har bidratt til at de har blitt mer bevisst seg selv og forhold rundt dem. De opplever at de i større grad mestrer å se ulike perspektiver i situasjoner de står i, og de føler seg tryggere på å handle aktivt i egen arbeidshverdag. De opplever videre at det har vært verdifullt for dem som personer å delta på relasjonsledelseskurset.

Gjennom drøfting av teori og empiri er det flere ulike påvirkningsfaktorer som tilsynelatende er med på å avgjøre hvordan en får benyttet og videreutviklet den kunnskapen og erfaringene de har med seg fra relasjonsledelseskurset. Samtidig ser det ut til at relasjonsledelseskurset spiller en rolle i fasiliteringen av en personlig utvikling. Slik både teorien og informantenes egen erfaringer viser vil denne personlige utviklingen kunne sies å gi lederutvikling.

Abstract

It seems that there are many who carry out various forms of leadership development in today's society. The focus on creating good leaders seems to be vast. This study aims to look at which possible long-term effects of participating in a leadership program will provide. I have chosen a qualitative approach to the question of what kind of knowledge and experience the participants find that they take with them after such a course.

The analysis of the data led to three main categories. These are *the self-perceived value of the relational leadership course*, *the facilitation of the development process* and *impacts on sustainable development*. The findings in the various categories have been discussed through different theories. I have mainly drew on theories of Kegan (1994; 2000), Kegan and Lahey (2001; 2009), Goleman, Boyatis and McKee (2002) and Mezirow (2000).

The informants pointed to how the relational leadership course has helped them become more aware of themselves and their surroundings. They find that they know are able to see and take a broader perspective on situations they are in, and they feel empowered to act in the various situations they are in during a work day. Further, they think it has been valuable for them as individuals to participate in the relational leadership course.

Through the discussion of theory and empirical data, there are several different factors that seem to contribute as to which degree the informants are able to utilize and further develop the knowledge and experience they bring from the relational leadership course. At the same time, the course does seem to play a role in the facilitation of personal development. As the theory and the informants own experience shows, this personal development can be considered as leadership development.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har inkludert hele livet mitt, og hele meg, over nå en lengre periode. Gjennomføringen har opplevdes som spennende og givende fordi jeg har vært omgitt av fantastiske mennesker som hvert på sitt vis har bidratt til min læringsprosess, utvikling og at oppgaven har blitt til. Jeg ønsker med dette forordet å rette en spesiell takk til noen av dem jeg ikke kunne gjort dette uten, og som jeg er svært takknemlig for å ha delt stunder med dette vårsemesteret.

Jeg vil først og fremst takke min tre informanter for å ha delt deres historier, kunnskap og erfaringer med meg og latt meg bruke dette som grunnlag for denne oppgaven. Jeg ønsker også å rette en stor takk til de som både deltok på og underviste i faget *Lederutvikling og organisasjonsendring* på NTNU Videres master i organisasjon og ledelse våren 2011. Jeg er takknemlig for at jeg fikk ta del i deres kunnskap, refleksjoner og utviklingsprosesser.

Jeg vil også takke veilederen min, Jonathan Reams, for god og verdifull støtte, lærerike innspill og utviklende refleksjoner underveis i prosessen. Det har vært uvurderlig både for oppgaven og min egen prosess. Takk også til dyktige medstudenter på rådgivning for samtaler, problemløsning og deilige avbrekk.

Takk til familie og venner for støtte og oppmuntringer, og en spesiell takk til mine foreldre, Jofrid og Hallvard, for korrekturlesning og språklige anbefalinger. Til slutt vil jeg også rette en svært stor takk til Jahn Olav, for fantastisk støtte, tilrettelegging og tilbakemeldinger gjennom hele masterprosessen, men mest av alt for den troen han har på meg og det jeg gjør.

Åslaug Johanne Bjørnstad Grotli

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens oppbygning	3
2.0 Teori	4
2.1 Voksnes mentale utvikling	4
2.2 Transformativ læring.....	6
2.3 Lederutvikling	7
2.4 Self-awareness.....	8
2.5 Fasilitering av utviklingsprosessen.....	10
2.6 Påvirkningsfaktorer på læring	11
3.0 Metode.....	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	14
3.1.2 Observasjon	15
3.2 Datainnsamling.....	16
3.2.1 Informantene	16
3.2.2 Observasjon	17
3.2.3 Intervjuguide	17
3.2.4 Prøveintervju	18
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene.....	18
3.3 Dataanalyse	19
3.3.1 Transkribering	19
3.3.2 Koding og kategorisering	20
3.3.3 Presentasjon av kategoriene	21
3.4 Forskerrollen	21
3.5 Etiske betraktninger.....	22
3.6 Kvalitet i studien	23
4.0 Analyse.....	25
4.1 Egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset	25
4.1.1 Opplevelse av læring	26
4.1.2 Den personlige dimensjonen	28

4.2	Fasilitering av utviklingsprosessen.....	30
4.3	Påvirkninger på vedvarende utvikling.....	31
4.3.1	Det som er med inn i prosessen.....	32
4.3.2	Ytre forhold.....	33
5.0	Drøfting.....	35
5.1	Drøfting av underkategorien <i>det som er med inn i prosessen</i>	35
5.2	Drøfting av underkategorien <i>ytre forhold</i>	36
5.3	Fellesdrøfting av hovedkategorien <i>påvirkninger på vedvarende utvikling</i>	38
5.4	Drøfting av hovedkategorien <i>fasilitering av utviklingsprosessen</i>	39
5.5	Drøfting av underkategorien <i>opplevelse av læring</i>	41
5.6	Drøfting av underkategorien <i>den personlige dimensjonen</i>	46
5.7	Fellesdrøfting av hovedkategorien <i>egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset</i>	49
6.0	Avslutning.....	50
6.1	Begrensninger ved forskningsprosjektet.....	50
6.2	Avsluttende drøfting og kommentarer.....	52
6.3	Implikasjoner til videre forskning.....	54
7.0	Etterord.....	55
8.0	Referanseliste.....	56
	Vedlegg 1.....	62
	Vedlegg 2.....	63
	Vedlegg 3.....	64
	Vedlegg 4.....	66
	Vedlegg 5.....	67
	Vedlegg 6.....	68

1.0 Innledning

I aviser, på tv og Internett får jeg inntrykk av at mange bedrifter bruker mye tid og ressurser på å drive lederutvikling. Godt lederskap synes å være en viktig del av både arbeidslivet og samfunnslivet, og flere investerer i måter å komme dit på. Ved å Google ordet *lederutvikling* får jeg over en halv million treff ¹, og ulike tilbud om lederutvikling dukker opp nedover siden. Markedet virker til å være stort. Robert Kegan og Lisa Lahey (2009) er opptatt av at mye av den lederutviklingen som foregår har for lite fokus på utviklingsdimensjonen av lederutviklingen. Siden verden i dag er i rask endring, og mest sannsynlig vil fortsette å endre seg, er det behov for en annen tilnærming til lederutvikling. Peter Senge, C. Otto Scharmer, Joseph Jarowski og Betty Sue Flowers (2004) påpeker viktigheten av å ha en framoverrettethet i lederutviklingen i stedet for å dra veksler på tidligere erfaringer. Dette er en tilnærming som i større grad retter fokuset mot voksnes utvikling, og hvor målet er at ledere skal kunne være i stand til å operere innenfor en hurtig skiftende verden.

For å skulle kunne gjøre dette er en viktig distinksjon å merke seg forskjellen mellom *management* og *leadership*. På norsk har vi ikke gode begreper som skiller disse ulike tilnærmingene til ledelse. Forskjellen ligger i hvorvidt det å være leder handler om administrative oppgaver av ulike art hvor lederen administrerer det som skjer innenfor gjeldende normer og regler, eller om lederen bedriver lederskap med et større og bredere perspektiv hvor en evner å følge med i samfunnets utvikling (Kegan & Lahey, 2009).

Et annet skille blir belyst av Ronald Heifetz, Alexander Grashow og Martin Linsky (2009) når de peker på forskjellen på adaptive og tekniske utfordringer. Kjernen i dette handler om at adaptive utfordringer krever "changes in people's priorities, beliefs, habits, and loyalties" (s. 19), mens de tekniske utfordringene handler om å velge en i større grad kjent løsning. De hevder videre at vi ofte velger tekniske løsninger på adaptive problemer fordi vi ikke har bevisstheten, og kanskje heller ikke kompetansen, til å nærme oss utfordringene adaptivt. Å skulle kunne tilegne oss ferdigheter for å møte disse adaptive utfordringene krever at vi utvikler oss selv, som mennesker og ledere. Bill Joiner og Stephen Josephs (2007) ser på personlig vekst hos ledere som nøkkelfaktor i utviklingen av ikke bare lederrollen, men også organisasjoners suksess. Å utvikle mennesker på et personlig plan kan gi ringvirkninger for hele bedriften.

¹ Googling gjennomført 05.08.2011 kl. 13.50. Antall treff: 527 000.

Slike ringvirkninger vil sannsynligvis oftest inntreffe dersom den personlige utviklingen, og dermed lederutviklingen, varer etter at en har tatt et kurs eller annen type lederutvikling. For at dette skal kunne finne sted tar Jack Mezirow (2000), sammen med Kegan og Lahey (2009), til orde for at det må fasiliteres fram transformativ læring i den enkelte. Det vil ikke være nok å lære ferdigheter og ”tips og triks” for å kunne være en leder for framtiden. Transformasjonen ligger i at den enkelte kan oppnå et nytt nivå i voksnes mentale utvikling, og evne å se flere perspektiver samtidig. I samtaler med andre har jeg imidlertid mer enn én gang kunne høre uttalelser om at sjefen har vært på lederutviklingskurs, men hvis det bare går et par måneder er alt tilbake til det ”gode og gamle”. Daniel Goleman, Richard Boyatis og Annie McKee (2002) beskriver dette fenomenet som ”a honeymoon effect” (s. 127) hvor de hevder at virkningen etter den utviklingen som eventuelt har oppstått vil være borte etter en periode på tre til seks måneder. Dette er også tilfelle i Ingunn H. Lysøs (2009) doktoravhandling hvor undertittelen hennes er ”Management Development Programs – don’t use it if you don’t mean it”. Hun begrunner dette med at det ofte ikke er gitt at en får varig utvikling etter å ha sendt en medarbeider på et slikt utviklingsprogram. Spørsmålet vil dermed kunne være om dette er overførbart også til lederutviklingsprogram, hvor en da må ta høyde for at det finnes mange ulike tilnærminger til lederutviklingsprogrammer.

Sine B. Hanssen (2010) skrev masteroppgave knyttet til faget *Lederutvikling og organisasjonsendring* som er en del av spesialiseringsmodulene innenfor relasjonsledelse ved NTNU Videres ”master i organisasjon og ledelse”. Hun fant at deltakerne der i noe ulik grad opplevde å ha fått ny kunnskap og innsikt i seg selv, og at dette blant annet var avhengig av hvilket mentalt utviklingsnivå den enkelte deltaker var på. Det jeg er nysgjerrig på å kunne undersøke nærmere er hva som skjer etter at deltakerne er tilbake i sine respektive bedrifter. Hva skjer med den utviklingen, hvis noen, de føler de har oppnådd gjennom å delta på lederutviklingsprogram, i dette tilfellet relasjonsledelseskurs? Vil de, slik Joiner og Josephs (2007) hevder, kunne bidra til utvikling og endring i bedriften, eller vil det i stedet kunne gå mot at de går tilbake til slik de selv, og bedriften, var før de deltok på kurset. På bakgrunn av dette er forskningsspørsmålet jeg har valgt for denne oppgaven som følger:

På hvilken måte opplever ledere at de er i stand til å overføre opplevelser og kunnskap fra relasjonsledelseskurs på ”master i organisasjon og ledelse”² til egne aktiviteter på arbeidsplassen?

² Ved NTNU Videre

1.1 Oppgavens oppbygning

I oppgaven vil jeg først presentere teorien som danner grunnlaget for oppgavens teoretiske forankring og perspektiver. Deretter vil jeg beskrive metoden jeg har benyttet for innsamling og bearbeiding av data før jeg i kapittel fire presenterer kategoriene og funnene jeg har gjort gjennom analyseprosessen. I kapitlet som følger vil jeg diskutere funnene opp mot de teoretiske perspektivene, før jeg etter det gir en avsluttende drøfting som både gir et helhetlig blick på denne oppgavens funn og som peker på mulige implikasjoner for videre forskning. Til sist i oppgaven har jeg skrevet et etterord hvor jeg kort presenterer noen aspekter ved arbeidsprosessen i lys av egen læringsprosess.

I oppgaven benytter jeg flere engelske begreper hentet fra teorien som det refereres til. Jeg har valgt ikke å oversette disse begrepene da jeg ikke synes jeg har funnet norske ord som kan sidestilles med de engelske begrepenes betydning.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere aktuell teori som danner grunnlaget for dette forskningsprosjektet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i konstruktivistisk utviklingsteori³ som har sitt utspring i teorier av Jean Piaget hvor han fokuserer på barns utvikling gjennom ulike stadier (Harris & Kuhnert, 2008). Robert Kegan (1982; 1994) har videreført Piagets teorier til den konstruktivistiske utviklingsteori hvor han vektlegger voksnes utvikling som en vedvarende mental utviklingsprosess. Læring og utvikling er en prosess hvor fokuset handler om hvordan vi skaper mening; "(it) refer(s) to a meaning or sense-making process that exists across the lifespan" (Harris & Kuhnert, 2008, s. 48, min tilføyning).

Robert Kegans og Lisa Laheys bok *Immunity to Change* (2009) danner mye av grunnlaget for lederutviklingen i relasjonsledelseskurset på MOL⁴ ⁵. Jeg har derfor valgt denne teoretiske retningen som hovedteori for dette forskningsprosjektet.

Teorien jeg vil presentere først i dette kapittelet, er knyttet til voksnes mentale utviklingsprosess før jeg deretter peker på kjerneelementer ved transformativ læring. Videre vil jeg gi noen perspektiver på lederutvikling med utspring i konstruktivistisk utviklingsteori, for så å utdype hvordan *self-awareness* er en viktig del av lederutviklingen. Deretter vil jeg presentere noen faktorer innen fasiliteringen av utviklingsprosessen før jeg til slutt kort vil gjøre rede for ulike påvirkningsfaktorer som kan virke inn på læringsprosessen i et langsiktig perspektiv.

2.1 Voksnes mentale utvikling

Voksne i dagens samfunn både kan og må fortsette å lære og videreutvikle seg. Å tro at den mentale kompleksiteten hos voksne stopper opp i tyveårene er det mye som peker mot at ikke er en realitet lenger (Kegan & Lahey, 2009). Behovet for at vi fortsetter å tilegne oss kunnskap også etter at vi er voksne blir framhevet av flere (Kegan & Lahey, 2009; Mezirow 2000). Kompleksiteten i verden vi daglig omgir oss med er stadig økende, og vår egen mentale kompleksitet må dermed også økes. Hvis dette ikke er tilfelle vil "our own mental complexity lags behind the complexity of the world's demands. We are in over our head" (Kegan & Lahey, 2009, s. 30). Slik jeg tolker det vil konsekvensen av et gap mellom egen mental kompleksitet og verdens forventninger til den, kunne føre til at vi ikke er i stand til å ta riktige og gode avgjørelser i situasjoner vi befinner oss i. Vi har behov for å tette gapet for å

³ Min oversettelse av *Constructivist-developmental theory*

⁴ MOL er forkortelse av master i organisasjon og ledelse, og vil bli benyttet videre i denne oppgaven.

⁵ Se vedlegg 1 og 2 for fagspesifikasjoner knyttet til spesialiseringsmodulen i relasjonsledelse.

kunne operere i dagens samfunn. Kegan (1994) vektlegger at vi er ett menneske som innehar ulike roller, hvor en rolle ikke nødvendigvis er adskilt av en annen, men at alle rollene henger sammen i ett individ. Han er derfor opptatt av at vi må ha en helhetstenkning i forhold til utvikling av alle de ulike rollene man innehar i hverdagen, også rollen som leder.

Kegan og Lahey (2009) skiller mellom tre ulike nivå i kompleksiteten i voksnes mentale utvikling. Disse er *the socialized mind*, *the self-authoring mind* og *the self-transforming mind*. De ulike nivåene omtales som systemer fordi det handler om ulike måter å tilnærme seg og gjøre mening av verden på. *The socialized mind* kjennetegnes ved å være gode lagspillere, og personer her innordner seg til omverdenen. Man er formet og styrt av de forventningene og definisjonene som ligger i ens personlige omverden. Hos *the self-authoring mind* er man i stand til å se de ulike sosiale konstruksjonene vi omgir oss med og ta aktive valg i forhold til disse. En følger i større grad sitt eget 'indre kompass' i forhold til visjoner, holdninger og ideologi i stedet for at en følger det som til enhver tid er mest framtrædende i egne omgivelser. I det siste utviklingssystemet *the self-transforming mind* inntar man et metaperspektiv på tilværelsen. Personer her vil være i stand til å se og holde ulike perspektiver samtidig, og kunne leve med en dialog mellom ulike holdninger, meninger og systemer uten å skulle måtte velge det ene over noe annet (ibid.). Disse systemene kan sies å sammenfalle med Kegans (1994) tidligere beskrivelser av *orders of consciousness* hvor han beskriver ulike mentale nivåer i voksnes utvikling. Han vektlegger tredje, fjerde og femte nivå hvor hver av dem kan sammenlignes med henholdsvis *the socialized mind*, *the self-authoring mind* og *the self-transforming mind*. Forskjellen i de ulike nivåene kan hevdes å være hvilke perspektiver enkeltindividet klarer å holde samtidig; om det stort sett handler om ens egen verden og verdien av andres aksept, eller om en er i stand til å se et bredere perspektiv og i større grad styres av egne holdninger og verdier (Kegan, 1994).

I følge Kegan og Lahey (2009) er det de to første utviklingssystemene, *the socialized mind* og *the self-authoring mind*, som er de vanligste i samfunnet i dag. Fordi det foregår mye som enkeltmennesket hele tiden skal ta stilling til, hevder de videre at det derfor ikke bare kreves av ledere å bevege seg til *the self-authoring mind*. Den enkelte arbeidstaker bør også være innenfor dette systemet for å kunne operere i et stadig skiftende samfunn. Dette sammenfaller med Senge et al.s (2004) påstand om at vi i dagens samfunn ikke kan la oss styre av de til enhver tid mest framtrædende meningene i samfunnet. I stedet må vi utvikle oss dithen at vi er i stand til å se på det som styrer oss for selv å kunne ta egne standpunkt i forhold til hva vi ønsker. Det er det mentale systemet *the self-authoring mind* som er kompleksitetsnivået i

voksnes utvikling de arbeider mot i relasjonsledelseskurset på MOL (Reams & Fikse, 2010). Det er ikke en del av en lineær utvikling å nå dette nivået, men utviklingen går i perioder (Kegan & Lahey, 2009). Til tross for at samfunnet implisitt krever en *self-authoring mind* er det færre som når dette enn *the socialized mind*. Etter hvert som den mentale kompleksiteten øker vil en også tilbringe stadig lenger tid på det enkelte nivået før en er i stand til å transformere seg videre (ibid). Implikasjonen er imidlertid at et høyere mentalt kompleksitetsnivå er mer effektivt og fører til større suksess enn et lavere nivå. Det gjør at det er ekstra viktig å arbeide målrettet mot denne økningen i mental kompleksitet som en del av lederutviklingen (ibid).

2.2 Transformativ læring

Læringen en ønsker å oppnå er en type transformativ læring. Det finnes til dels ulike definisjoner på transformativ læring, en av dem er Mezirows (2000) hvor han hevder at

”transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action” (s. 7-8).

Felles for de ulike definisjonene er imidlertid en forståelse av at en ikke bare ønsker en endring i *hva* den enkelte vet, men *hvordan* en vet det (Kegan, 2000; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Mezirow, 2000). Kegan (2000) skiller her mellom informativ og transformativ læring. Informativ læring søker å bringe “valuable new contents into the existing for of our way of knowing” (s. 49), mens den transformative læringen ønsker å kunne endre selve rammen vi opererer og lærer innenfor. Videre handler transformativ læring om ”change – dramatic, fundamental change in the way we see ourselves and the world in which we live” (Merriam et al., 2007, s. 130). Dette sammenfaller med Kegan og Lahey (2009) når de hevder at en sann transformativ læring handler om å transformere selve operativsystemet den enkelte innehar, ikke bare øke kunnskapen eller utvide atferdsreportoaret (s. 6). Samtidig handler den transformative læringen ikke bare om enkeltindividet i seg selv, men også om hvordan sosiale forhold påvirker de vi er og hvordan vi skaper mening. Det er derfor viktig å bli bevisst på hvordan vi tilegner oss kunnskapen vi innehar, og hvilke verdier og holdninger det er vi har som påvirker perspektivene våre (Mezirow, 2000). Senge et al. (2004) er også opptatt av nye måter å tenke om læring på. De hevder at med mindre vi er kapable til å lære på dypere nivåer som øker bevisstheten vår, vil handlingene vi gjør kun være reaktive. Dette

fordi vi ikke stiller spørsmålstegn ved samfunnets normer og regler som styrer oss. Ved å bli mer bevisst og se både samfunnet, våre egne tanker og handlinger med nye øyne vil vi kunne være i stand til å skape flere alternative framtidene vi kan velge mellom, i motsetning til å følge den ene som ligger foran oss. Målet med den transformative læringen er imidlertid å bli bevisst "on how we learn to negotiate and act out our own purposes, values, feelings, and meanings rather than those we have uncritically assimilated from others – to gain greater control over our lives as socially responsible, clear-thinking decision makers" (Mezirow, 2000, s. 8). Dette sammenfaller dermed med Senge et al.s (2004) ønsker for hva en ny type læring skal inneholde til tross for at de omtaler den noe ulikt.

Hvordan den enkelte skaper mening er en del av kjerneelementene i transformativ læring (Kegan & Lahey, 2009; Merriam et al., 2007; Mezirow, 2000). Den kanskje viktigste distinksjonen handler omkring "an abstract-sounding thing called the "subject-object relationship"" (Kegan & Lahey, 2009, s. 51). Forholdet mellom subjekt- og objektposisjoner er også en viktig del av kjernen i den konstruktivistiske utviklingsteorien (Kuhnert & Lewis, 1987; McCauley, Drath, Palus, O'Connor & Baker, 2006). Dette forholdet handler om den tidligere omtalte forskjellen på hvorvidt meningsdannelse og det å vite noe, er et verktøy som vi innehar og selv kan kontrollere og benytte, eller om det er noe som har oss og dermed kan kontrollere og styre oss. Objektposisjonen hvor vi selv kan se på det som skjer og ta aktive valg ut fra situasjonen, er å foretrekke over subjektposisjonen i dagens samfunn. Dette fordi subjektposisjonen i større grad lar seg styre ut fra gjeldende normer og regler. Noe av styrken ved å innta objektposisjon hevdes å være at "when operating from this new principle, which takes the former principle as an object of reflection, a person is capable of differentiating and integrating more complex life experiences" (McCauley et al., 2006, s. 636).

2.3 Lederutvikling

Verden er i stadig utvikling og kompleksiteten i samfunnet krever en ny type ledelse (Heifetz et al., 2009; Joiner & Josephs, 2007; Kegan & Lahey, 2009; Senge et al., 2004). Som et resultat av dette er det organisasjoner som endrer strukturen internt og forsøker å handle for å imøtekomme den økende kompleksiteten (Day & Halpin, 2004). Utfordringen er at å endre struktur og organisasjonskartet alene vil ikke nødvendigvis føre til de endringene en ønsker (Day & Zaccaro, 2004), da det er behov for en annen framgangsmåte for å møte et samfunn med tilpasningsdyktighet som hovedutfordring (Heifetz et al., 2009). Ofte vil en forsøke å løse utfordringene en står ovenfor med en teknisk tilnærming "å løse problemer", mens det i realiteten er en annen type ledelse som er nødvendig. Heifetz et al. (2009) omtaler dette som

adaptive leadership: "(It) is the practice of mobilizing people to tackle tough challenges and thrive" (s. 14, min tilføyning). Denne endringen i samfunnet legger også føringer for hvordan man tenker om lederutvikling. Tidligere har en kunne dra veksler på Deweys (1938) erfaringslæring hvor man reflekterer over tidligere handlinger for å kunne benytte dette inn i en ny situasjon. I dag kan situasjonen sies å være annerledes, slik Senge et al. (2004) påpeker når de hevder at "learning based on the past suffices when the past is a good guide to the future. But it leaves us blind to profound shifts when whole new forces shaping change arise" (s. 86). Vi må derfor tilnærme oss lederutvikling på en måte som gjør at vi forbereder oss til en framtid som hele tiden passerer (Scharmer, 2009; Senge et al., 2004).

I følge Joiner og Josephs (2007) ligger nøkkelfaktoren til å skape suksess, vekst og transformasjon i organisasjoner i den enkelte leders personlige utvikling. De omtaler dette som en persons *leadership agility*: "It's the ability to take wise and effective action amid complex, rapidly changing conditions" (s. 6). Ved å fostre personlig utvikling vil en kunne utvikle seg til å bli en mer *agile* leder som evner å handle i omgivelser som endres raskt. Day og Halpin (2004) deler synet på at det er personlig utvikling i ledere som vil gi det avgjørende bidraget til transformasjon, ikke bare av lederen selv, men av organisasjonen som helhet. Dette fordi "the people make the place" (Schneider, 1987, s. 437).

I lederutvikling av ulik art som har vært gjennomført, er det ofte det til felles at det er et for lite fokus på utviklingsdimensjonen (Kegan & Lahey, 2009). Dette medfører at en blir stående igjen med en slags agenda som skal gjennomføres, handlinger som skal utøves. I slike tilfeller er det agendaen for lederutviklingen som styrer individet i større grad enn at individet selv styrer ulike verktøy en kan benytte i ledergjerningen. Utviklingen de ønsker å fremme er der hvor det er selve måten den enkelte tenker på som utvikles, fordi først da vil en kunne evne å håndtere det komplekse samfunnet. Kegan og Lahey (2001) hevder derfor videre de er "interested in changes of behavior that rise out of changes in knowing" (s. 115). Hvis en sann transformasjon skal finne sted må en endre noe mer enn atferden, fordi atferd ofte er knyttet til mer spesifikke situasjoner. En person som har utviklet en ny forståelse av seg selv og en ny måte å se på verden på, vil kunne ha mye mer å bidra med enn en person som har lært å gjøre noe fordi det er lurt eller har blitt fortalt at slik bør det gjøres (ibid.).

2.4 Self-awareness

For å kunne få denne nye forståelsen for seg selv og hvordan en virker på andre vil et viktig steg kunne være å utvide og utdype sin egen *self-awareness* (Goleman et al., 2002; Joiner &

Josephs, 2007; Senge et al., 2004). *Self-awareness* defineres av Joiner og Josephs (2007) som at det "refers to the quality of attention and reflection you bring to your own thoughts, feelings, and behaviors" (s. 37). Goleman et. al. (2002) ser på *self-awareness* som å være ærlig om seg selv både til seg selv og andre. Dette som følge av en dyp realistisk forståelse av hvem en selv er, i forhold til både styrker, svakheter, visjoner og emosjoner. Dette samsvarer med Joiner og Josephs (2007) forståelse, og de legger til at det i et bredt perspektiv handler om hvor godt og ærlig du kjenner deg selv. Når en person øker sin *self-awareness* vil man oppdage og få med seg flere aspekter av hva som skjer i omverdenen sin. Dermed kan man handle på et bredere grunnlag enn hvis bevisstheten omkring seg selv er lavere. På bakgrunn av dette hevder Joiner og Josephs (ibid.) at jo høyere *self-awareness* man har, desto bredere og mer tilpassningsdyktig perspektiv har man som leder.

Et annet begrep for noe som i svært stor grad ligner den omtalte *self-awareness*, er Torberts (2004) *super-vision*. Dette er en form for oppmerksomhet hvor en nøytralt kan observere både det som skjer inni og utenfor seg selv. Et bilde på dette er at en kan observere seg selv utenfra, men fortsatt ha tilgang på alt som foregår inne i seg uten at en dømmer det som skjer. Ved å kunne ta et steg tilbake fra seg selv og observere på denne måten, gir en seg selv rom og mulighet til å vurdere egne handlinger og ta stilling til hvorvidt en skal handle på en annen måte. Ofte er det ikke før i etterkant av en hendelse at en kommer på hvordan en tenkte og følte i situasjonen. Ved å trene opp ens *super-vision* kan en i større grad ta et metaperspektiv på seg selv i en gitt situasjon for deretter å ta aktive valg til handling. Denne opptreningen gjør man gjennom bevisst å fokusere på å legge merke til stadig mer i egen omverden, fra resultater og utredninger via atferd og ferdigheter, til strategier og typiske aspekter ved å reflektere over læring, før det siste som er å kunne ta inn intuisjon og bevissthet i øyeblikket (ibid, s. 22). Dette *super-vision* kan sies å være en del av en spesifisering av Torberts (2004) *action inquiry* som er "a way of simultaneously conducting action and inquiry as a disciplined leadership practice that increases the wider effectiveness of our actions" (s. 1). *Action inquiry* vektlegger videre viktigheten av å kunne lære på nytt i hvert enkelt øyeblikk for dermed å kunne bestemme hvilken handling en ønsker å gjennomføre.

Å ha en høy *self-awareness* betyr også å ha bevissthet og innsikt i hvordan en virker på andre (Hall, 2004). Det er ikke alltid det er samsvar mellom en intensjon og hvordan en handling faktisk oppleves av andre. Argyris (2004) peker på viktigheten av å være bevisst denne forskjellen på *espoused theories* og *theories in use*. *Espoused theories* er slik en person har til hensikt å handle i en gitt situasjon, mens *theories in use* er hvordan man faktisk handler. En

mangel på samsvar mellom disse kan føre til misforståelser, uenigheter og konflikter samtidig som en ikke nødvendigvis oppnår det en ønsker. Å arbeide for å minske gapet mellom *espoused theories* og *theories in use* vil dermed kunne føre til at en i større grad handler i henhold til intensjonen. Bevisstheten rundt samsvar mellom disse vil kunne føre til økt *self-awareness*. Én måte å bli bevisst hvorvidt det er samsvar mellom ens *espoused theories* og *theories in use* vil kunne være å benytte en 360 graders lederevaluering (Day & Lance, 2004). På relasjonsledelseskurset benyttes The Leaderchip Circle (Anderson, 2005) hvor kollegaer, sjefen, venner og familie alle fyller ut i forhold til den som skal få evalueringen (*theories in use*) for så at disse svarene sees i forhold til hvordan en selv svarer (*espoused theories*).

2.5 Fasilitering av utviklingsprosessen

Å legge til rette for denne typen læring og utvikling kan synes å kreve en læringsstil som er mer inkluderende og individsentrert enn hva klasseromsundervisning tradisjonelt har lagt opp til. I en gammel konfuciansk tekst står det skrevet: "Tell me and I'll forget; show me and I may remember; but directly involve me, and I'll make it my own" (omtalt i Kegan & Lahey, 2001, s. 10). Dette synet ser ut til å deles av flere når det kommer til utviklingsprosesser. Grendstad (1986) understreker viktigheten av at det ikke er andre enn en selv som kan gjøre oppdagelser omkring egen person når han hevder at "å oppdage er noe helt subjektivt: Det er bare jeg som kan oppdage for meg". Videre påpeker han at andre kan komme med innspill og prøve å legge til rette for at en kan oppdage noe nytt, men selve oppdagelsen kan en bare gjøre selv. Allgood og Kvalsund (2005) underbygger dette når de påpeker at til tross for at noe kan være åpenbart for andre, er det først når en selv oppdager det at det gir mening for en selv. Individfokuset peker også Cranton (2000) på når hun hever at individualisering av læring og utvikling nærmest er et mål i seg selv når voksne skal videreutvikle seg. For at en skal kunne finne seg selv og sin egen vei har en et behov for ikke å bli behandlet på samme måte som alle andre (ibid). Hun begrunner dette med at en transformativ læringsprosess har det enkelte individets utvikling i fokus, og siden vi som mennesker har ulike foretrukne måter å både lære og skape mening på, vil det være ekstra viktig at en transformativ læringsprosess tar høyde for og legger til rette for denne individualiteten.

En personlig oppdagelse kan være det som gir avgjørende motivasjon og innsikt til å skulle gjennomføre en utviklingsprosess (Kegan & Lahey, 2009). Å se og oppleve et behov, og å kjenne seg inspirert til å gjøre noe med det, er en sterk drivkraft i denne sammenhengen. En slik personlig oppdagelse vil ikke bare kreve en mental kapasitet og rom for å kunne utvikles, men også emosjonelt rom. Dette fordi "how we feel is inherent in the problem itself (Kegan &

Lahey, 2009, s. 214). Goleman (2006) understreker dette når han hevder at vi oftere husker en følelse vi opplevde i en situasjon enn hendelsen i seg selv. Han påpeker derfor videre at hvis vi skal kunne utvikle oss og styre følelsene våre er vi avhengig av å bli kjent med og anerkjenne dem både i utviklingsprosessen og i situasjoner man befinner seg i (ibid). I en slik utviklingsprosess blir viktigheten av å kjenne seg trygg og ivaretatt understreket. Siden en lederutviklingsprosess ofte innebærer å bevege seg ut i nytt territorium, er det derfor ekstra viktig at det er noen som kan skape en trygg ramme for denne prosessen som gir den enkelte anledning til å utforske og prøve ut nye veier (Goleman et al., 2002; Senge et al., 2004).

For å oppnå en utvikling fra subjekt- til objektposisjon vil en av fasilitatorens hovedoppgaver være å stille spørsmål ved etablerte sannheter (Cranton, 2000; Kegan & Lahey, 2009). Gjennom å få den enkelte deltaker til selv å kunne tenke og reflektere, vil en kunne se og ta inn nye og flere perspektiver, og med det kunne utvikle seg videre inn i et nytt mentalt system. Heifetz et.al. (2009) framhever nettopp evne til refleksjon rundt hva som hender i hverdagen som en viktig faktor i utviklingen av en tilpasningsdyktig ledelse. Samtidig påpeker Kegan og Lahey (2009) at lederutvikling ikke vil kunne handle om refleksjon og perspektiver alene, når de sier at "reflection without action is ultimately as unproductive as action without reflection" (s. 222). Slik sett kan det tolkes dithen at det i fasiliteringen også vil være viktig å bygge opp under den enkeltes egen tro på mestring og gjennomføringsevne for ved det å kunne handle på bakgrunn av de nye perspektivene fasiliteringen retter seg mot at den enkelte skal kunne utvikle.

2.6 Påvirkningsfaktorer på læring

Uavhengig av hvordan en fasiliterer utviklingen kan det være andre faktorer som påvirker læringen som skjer. Dweck (2006) er opptatt av hvordan vi har ulike *mindset* vi møter verden med. Hun skiller mellom to ulike måter å tilnærme seg verden på. Den første er med et *fixed mindset* hvor en i korte trekk er opptatt av hvorvidt man feiler eller gjør suksess, at en må leve opp til egne forventninger til seg selv og at det å ikke få noe til betyr at du har feilet. Den andre tilnærmingen er et *growth mindset* hvor en innehar et grunnleggende syn på vekst og utvikling. Det å ikke få noe til blir ansett for å være lærdom på veien mot mestring, og de har troen på et potensial som kan utvikles gjennom å gjøre en innsats for å vokse. Disse ulike tilnæringsmåtene til læring og utvikling vil kunne påvirke den enkeltes opplevelse av både utviklingen i seg selv og mestringen knyttet til den. Kegan og Lahey (2009) framhever også den enkeltes *self-efficacy* som viktig i forhold til hvorvidt utviklingen vil være vellykket. *Self-efficacy* omfavner den enkeltes egen tro på mestring i en gitt situasjon (Bandura, 1995), og

inkluderer for Kegan og Lahey (2009) også det å ha en tanke om hvilke tiltak en kan gjøre for å oppnå den ønskede utviklingen.

Noe annet den enkelte har med seg inn i en læringsprosess, er en individuell *learning past* (Kegan, 2000). Denne tidligere læringen påvirker hva enkeltindividet har med seg inn i en ny læringssituasjon, og vil forme både samtidig og framtidig læring. Halpern (2004) framhever dette som en ofte undervurdert påvirkningsfaktor, og hevder den beste prediksjonen på hva en person vil gå ut med fra et kurs er hva vedkommende kom inn med. Dette støttes av Mezirow (2000) når han hevder at “what counts is what the individual learner wants to learn” (s. 31). Voksnes læring har tidligere vært et resultat av behov i den enkeltes omverden, og vil sannsynligvis også fortsette å handle om hva individet opplever et behov for å lære (Merriam et al., 2007). Denne opplevelsen av å ha et behov for å lære er viktig for motivasjonen til å gjennomføre lærings- og utviklingsprosessen (Kegan & Lahey, 2009). Det kan være en krevende prosess å oppleve endring og utvikling. Det er derfor viktig med høy motivasjon for å gjennomføre. Hvis den ikke er det blir det til at en ikke alltid prioriterer det arbeidet en slik prosess kan være (ibid.).

Hvordan kulturen på arbeidsplassen oppleves er en viktig faktor for hvorvidt læring skal kunne opprettholdes og videreutvikles. Lederutvikling er kontekstuellet forankret, og for at den skal nå sitt potensial er det viktig at kulturen på arbeidsplassen legger til rette for og støtter oppunder utviklingen. Det å forholde seg nøytral til den er ikke tilstrekkelig, og en slik holdning på arbeidsplassen øker sannsynligheten for at utviklingen på sikt vil være forgjeves (Day & Zaccaro, 2004). Det som derimot blir framholdt som den mest gunstige kulturen i dagens arbeidssamfunn, er lærende og tilpasningsdyktige organisasjoner, ikke kun for lederutviklingens del, men også for å evne å håndtere de endringene samfunnet krever av oss (Heifetz et al., 2009). Lærende organisasjoner er i følge Senge (1991) ”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (s.9). Dweck (2006) hevder videre at lærende organisasjoner innehar et *growth mindset*, at læring og utvikling er en del av det daglige virket. Alt som hender blir sett på som muligheter for økt læring (Heifetz et al., 2009). Goleman et al. (2002) peker på en arbeidskulturs sterke normer og regler, og det å påvirke og endre en kultur krever tid og fokus. Det krever også bevisste ledere som handler aktivt, som selv engasjerer seg i utviklingsprosessen. En lærende organisasjon handler om mer enn struktur og avtaler, den handler om holdninger og menneskene i organisasjonen (Day &

Zaccaro, 2004; Goleman et al., 2002). Når målsettingen er en lærende organisasjon vil en kunne skape en arena hvor ”mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den” (Senge, 1991, s. 18).

Uavhengig av om det arbeidsplassen vil kunne betegnes som en lærende organisasjon, er Kegan og Lahey (2001) opptatt av lønnsomheten av å danne et *language community* sammen med minimum én kollega. Dette fordi ”it is easier to stay in the zone and make progress when there is a social dimension to our learning” (Kegan & Lahey, 2009, s. 223). Å dele tanker, begreper, fokusområder og målsetninger med andre gjør at det er lettere å beholde fokus selv og fortsette utviklingsarbeidet. Hvis det ikke er noen form for kontekst rundt utviklingen er det mest sannsynlig at en til slutt vil vende seg bort og dermed fortsette som tidligere (Kegan & Lahey, 2001). Goleman et al. (2002) deler dette synet og hevder det viktigste en mentor eller coach kan bidra med er at det er noen som er med på å skape et rom for læring og utvikling. En arena hvor det oppleves trygt å forsette å prøve ut en ny type lederskap.

Samtidig som flere peker på viktige faktorer for å fasilitere transformativ læring og utvikling (Kegan & Lahey, 2009; Merriam et al., 2007; Mezirow, 2000), er et annet aspekt at en mulig Hawthorne-effekt kan påvirke enkeltindividet. Hawthorne-effekten handler om hvorvidt det er det som faktisk skjer eller blir gjennomført som er grunnlaget for utviklingen, eller om det er at det i det hele tatt skjer noe, at man gjør noe annet enn hva en til daglig arbeider med (Jones, 1992). Dette representerer dermed muligheten for at eksempelvis atferd endres på bakgrunn av vissheten om at en blir studert, og ikke på grunnlag av andre eventuelle faktorer og variabler (Payne & Payne, 2004).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden jeg har benyttet for å få svar på problemstillingen *på hvilken måte opplever ledere at de er i stand til å overføre opplevelser og kunnskap fra relasjonsledelseskurs på MOL til egne aktiviteter på arbeidsplassen?* Jeg vil belyse og begrunne valg jeg har tatt underveis i denne arbeidsprosessen, både i forhold til valg av metode, datainnsamling, analyse av materialet og min egen rolle som forsker. Til sist i dette kapittelet vil jeg se på etiske betraktninger og aspekter ved kvalitetsvurdering av denne typen forskningsdesign.

3.1 Valg av metode

Utgangspunktet for denne studien er å belyse et utvalg av lederes egenopplevde langtidseffekter av å ha vært gjennom et lederutviklingsprogram. Med hensyn til de subjektive opplevelsene som danner grunnlaget for dette, har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode for denne undersøkelsen.

Kvalitativ forskning søker svar på "questions that stress *how* social experience is created and given meaning" (Denzin & Lincoln, 2000, s. 13) og fokuserer dermed på enkeltindividers prosesser i stedet for å søke svar i målbare variabler. Dalen (2004) underbygger dette når hun hevder at "et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet" (s. 16). Denne måten å forske på legger dermed også til grunn en personlig relasjon mellom forsker og informanter siden forskeren vil komme nært inn på informantens liv og fortellinger (Thagaard, 1998). Subjektiviteten i forskningen vil imidlertid påvirke resultatet, og kvalitativ forskning kan dermed sies å være verdiladet da det undersøkes sosialt konstruerte virkeligheter (Denzin & Lincoln, 2000).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Datainnsamlingsmetoden jeg har valgt å benytte er intervju. Dette fordi "det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser" (Dalen, 2004, s. 15). Det er nettopp informantens subjektive opplevelse jeg ønsker å studere. Videre har jeg valgt å benytte det semi-strukturerte intervjuet hvor temaene for samtalen vil være fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene / spørsmålene vil tilpasses underveis slik at det skal passe best mulig med informantens historie (Thagaard, 1998). Dermed er det spesielt viktig at jeg som forsker guider informanten gjennom samtalen slik at

de temaene jeg ønsker belyst blir snakket om, samtidig som informantenes egne historier og fortellinger blir utforsket. Denne fleksibiliteten i intervjuet er en del av det som ligger til grunn for det semi-strukturerte intervjuet (Postholm, 2010).

Ved planleggingen og gjennomføringen av et forskningsintervju er det flere aspekter som må tas stilling til både før, under og etter selve intervjuet. Kvale (1997) har lagd en oversikt over det han mener er de syv viktigste stegene ved en intervjuoprosess. Disse er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering* og *rapportering* (Kvale, 1997, s. 47). Selv om disse stegene her står for seg selv, hevder Thagaard (1998) at det blir et "gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning" (s. 30). Utfra dette kan en forstå det at selv om stegene alle trenger bevissthet og planlegging vil ikke et enkelt steg kunne stå alene, men være en del av gjentatte prosesser som en del av den overordnede forskningsprosessen. Kvaless (1997) liste kan dermed brukes som en liste for elementer som må med i arbeidsprosessen, noe han selv også understreker ved å hevde at han "forsøker å strukturere det ofte kaotiske området som intervjustudiene utgjør" (s. 46). Inn i denne intervjustudien betyr det for meg at jeg må være åpen for hva datamaterialet forteller uten å være låst til min opprinnelige tanke om hva det er jeg skal studere. Den fenomenologiske metoden benytter i denne sammenhengen begrepet bracketing eller epoche (Creswell, 2007). Dette betyr at jeg som forsker så langt det er mulig må legge bort min forforståelse av det jeg studerer (Creswell, 2007; Moustakas, 1994). Moustakas (1994) hevder at vi som forskere gjennom dette "are challenged to come to know things with a receptiveness and a presence that lets us be and lets situations and things be, so that we can come to know them just as they appear to us" (s. 86).

3.1.2 Observasjon

Observasjon som datainnsamlingsstrategi kan i følge Postholm (2010) benyttes på ulike måter, både som hoved- og støttemetode for å samle inn data. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av observasjon som et ledd i å få forståelse for feltet jeg ønsker å studere nærmere. Dette vil si at jeg ikke har brukt observasjonene direkte inn i dataanalysen, men som opparbeidelse av kunnskap om læringsprosesser og lederutvikling. Gjennomføringen av observasjonene vil jeg beskrive nærmere i delkapittel 3.2.2.

Observatørrollen jeg valgte var det som i følge Gold (1958) er "observatør som deltaker", fordi jeg ønsket å kunne observere prosessene som fant sted i klasserommet. Det var viktig at

disse prosessene ville ha vært de samme uten min tilstedeværelse.

3.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil jeg presentere de ulike leddene i datainnsamlingen. Jeg vil belyse hvordan informantene ble plukket ut og kontaktet og arbeidet med intervjuguiden og prøveintervjuet. Videre vil jeg presentere hvordan observasjonene ble benyttet inn i arbeidet med denne intervjustudien før jeg til slutt fokuserer på gjennomføringen av selve intervjuene.

3.2.1 Informantene

Kriteriene for utvalget av informanter var at de alle skulle ha deltatt på spesialiseringsmodulen innen relasjonsledelse som tilbys ved MOL. I tråd med problemstillingens fokus på mulige langtidseffekter av et lederutviklingsprogram ønsket jeg at alle informantene skulle ha vært tilbake i jobb i minimum ett år, og at stillingene informantene hadde var lederfunksjoner.

Mulige informanter ble formidlet av Jonathan Reams, og de som var interesserte i å delta mottok et skriv med informasjon og hensikt med studiet. Dalen (2004) refererer til denne metoden som snøball-metoden, ved at det er én person som formidler videre kontakt (s. 59). Ved å gjøre det på denne måten kan det være at jeg får noe skjeve utvalg da de ikke vil være randomiserte. Dermed må jeg være bevisst den eventuelle påvirkningen dette har på resultatene mine.

Utvalgsprosessen førte til at jeg fikk tre informanter hvor alle tre er menn, noe som gjør at jeg må kunne ta høyde for dette i behandlingen av resultatene og diskusjonen. Antallet informanter er hovedsakelig styrt av to ulike forhold. I kvalitativ metode er det ikke antall informanter som nødvendigvis er avgjørende for resultatet da “the present approach emphasizes the quality rather than the quantity of the interviews” (Kvale, 1996, s. 103). Videre er Dalen (2004) opptatt av at det er en betydelig arbeidsmengde å bearbeide kvalitative data, og dermed er ikke rammene for denne masteroppgaven tilrettelagt for et større utvalg. Til tross for at det hadde vært spennende å intervju flere informanter, også kvinner, valgte jeg på bakgrunn av dette å begrense utvalget til tre informanter.

3.2.2 Observasjon

I arbeidet med forskningen til denne oppgaven har det vært viktig for meg å få forståelse for læringsprosessen som informantene har vært igjennom. Noen av elementene de har i spesialiseringsmodulen er teori og tilnæringsmåter jeg har fått kunnskap om gjennom mitt eget masterstudium, eksempelvis coaching som verktøy og LIFO⁶. For imidlertid å få økt kunnskap om hva det er spesialiseringsmodulen går ut på valgte jeg å bli med som observatør i faget *Lederutvikling og organisasjonsendring*⁷. Dette faget er samlingsbasert, tre samlinger på til sammen fem hele dager med undervisning.

Gjennom disse observasjonene fikk jeg økt kunnskap og forståelse for prosessen deltakerne på modulen er igjennom samt det teoretiske grunnlaget de arbeider med. Det at jeg tilegnet meg så mye kunnskap før jeg samlet og analyserte dataene til forskningen kan stå i motsetning til den tradisjonelle induktive tilnærmingen Thagaard (1998) hevder kvalitativ forskning har vært preget av hvor "den induktive framgangsmåten er basert på en antakelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av akkumulasjon av empiriske studier" (s. 193). Dette for at forskeren ikke på forhånd skal låse seg til hva det er en har tenkt til å finne ut av, men at en i stedet skal være åpen for nye vinklinger, tanker og syn underveis i forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Samtidig opplever jeg at observasjonene og den teoretiske plattformen gjorde at jeg kunne stille bedre og mer relevante spørsmål til informantene. Dette er i samsvar med Kvale (1997) når han hevder at "kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene" (s.53), og at en totalt induktiv tilnærming derfor ikke nødvendigvis vil være det beste i kvalitativ forskning.

Jeg opplevde at det å være observatør på disse samlingene at ga meg både trygghet og retning i forhold til masteroppgaven min. Nysgjerrigheten min vokste når det gjaldt hva disse deltakerne ville få ut av videreutdanningen sin når den kommer litt mer på avstand.

3.2.3 Intervjuguide

En god intervjuguide er spesielt viktig når det skal gjennomføres et semi-strukturert intervju da intervjuguiden er det verktøyet som er med på å sikre at temaene det er tenkt at skal samtals om gjennomføres (Dalen, 2004). Arbeidet med min intervjuguide ble ferdigstilt etter at observasjonene var avsluttet, og som Postholm (2010) påpeker ble flere av spørsmålene utarbeidet med bakgrunn i hva jeg observerte, samt teori jeg hadde lest på

⁶ Se vedlegg 2.

⁷ Refereres i denne oppgaven til som *relasjonsledelseskurset*.

forhånd.

Intervjuguiden ble bygd opp rundt de ulike hovedfasene i læringsprosessene; før og underveis i MOL, etter endt moduler og nåtiden. Dette for gjennom spørsmålene å få kunnskap om hvordan informantene tenkte og så seg selv underveis i læringsprosessen, og ikke minst hva de i dag tenker om det de har vært igjennom og hvilke verdier/lærdom/utvikling de i dag mener at utdanningen har gitt dem⁸.

Spørsmålene i intervjuguiden er bygd opp med hovedspørsmål og underspørsmål. Alle spørsmålene var skrevet ut som hele setninger siden jeg ikke har intervjuet noen før, og det dermed var tryggere for meg enn om jeg skulle laget spørsmålene ut fra stikkord underveis. Dette er i tråd med Kings (2004) anbefalinger for uerfarne intervjuere. Underspørsmålene ble laget for å hjelpe meg i intervjusituasjonen med innfallsvinkler til oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene var de jeg ønsket å stille alle informantene.

Viktigheten av å etablere en god relasjon mellom informant og forsker framheves spesielt i kvalitativ metode da relasjonen påvirker hva informanten ønsker å dele (Kvale, 1996; Dalen, 2004; King, 2004). Jeg bygde derfor opp intervjuguiden med åpne, ufarlige spørsmål først vedrørende informantens bakgrunn før jeg gikk mer spesifikt inn på de ulike aspektene knyttet til forskningsspørsmålet. Avslutningsvis fikk informantene komme med eventuelle tilføyelser de ønsket å sette ord på før intervjuet var ferdig.

3.2.4 Prøveintervju

For å tilegne meg erfaring med hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent. Med bakgrunn i refleksjoner vi gjorde underveis og etter intervjuet valgte jeg å revidere deler av intervjuguiden. Dette førte til at jeg selv opplevde å få en intervjuguide med bedre flyt og mer logisk rekkefølge på spørsmålene. Denne prosessen gjorde at jeg følte meg tryggere på intervjuguiden og –settingen slik at jeg kunne slappe mer av i det jeg intervjuet informantene.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med informantene ble gjennomført etter at alle samlingene hvor jeg observerte var ferdige. Informantene hadde fått tilsendt informasjon om masteroppgaven min på forhånd,

⁸ Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 3.

men jeg startet likevel intervjuene med litt kort informasjon for å sikre at de hadde kunnskap om studien før vi startet.

I intervjusituasjonene ble intervjuguiden benyttet til å sikre at hovedpunktene i intervjuguiden kom opp i samtalen. Jeg tok med meg erfaringene fra bruken av intervjuguiden videre inn i de påfølgende intervjuene jeg gjorde, og opplevde selv at intervjuguiden var et levende dokument slik King (2004) vektlegger viktigheten av. Jeg tilpasset intervjuguiden kontinuerlig når det gjaldt måten jeg stilte spørsmål på, basert på erfaringer jeg gjorde meg samtidig som rammene og essensen i intervjuguiden ble beholdt.

Under intervjuet benyttet jeg båndopptaker for å sikre at jeg fikk med meg det informantene fortalte. Jeg tok ingen notater underveis da jeg ønsket å lytte og gi informantene full oppmerksomhet. Imidlertid skrev jeg ned umiddelbare inntrykk etter hvert enkelt intervju da en slik kontekstualisering vil kunne være nyttig å ha når dataene skal analyseres (Kvale, 1997, s. 76).

Intervjuene ble gjennomført enten på informantens arbeidsplass eller på grupperom på NTNU. Alle intervjuene foregikk uten forstyrrelser slik at jeg anser ikke intervjustedet for å ha påvirket resultatene nevneverdig.

3.3 Dataanalyse

I dette delkapittelet vil jeg belyse arbeidet med analysen av datamaterialet. Jeg vil først beskrive kort hvordan jeg gikk fram i transkriberingsfasen før jeg fokuserer på koding og kategorisering av datamaterialet.

3.3.1 Transkribering

Transkriberingen ble utført av meg selv, og jeg startet dette arbeidet umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger etter at transkriberingen var ferdig for å sikre at jeg hadde fått med meg det som ble sagt, samtidig som jeg hadde mulighet til å korrigere transkriberingen der det var avvik fra intervjuet. Kvale (1996) framhever at transkriberingen i seg selv er begynnelsen på analysen, noe jeg selv også opplevde den som. Under transkriberingen ble jeg godt kjent med datamaterialet, og syntes selv dette ga meg et godt grunnlag for å gå inn i den videre analyseprosessen.

3.3.2 Koding og kategorisering

I fortsettelsen av analyseprosessen valgte jeg å benytte en analysemåte inspirert av Strauss og Corbins (1998) konstant komparative metode. Dette er basert på en *grounded theory* tilnærming til analysen hvor målet er å utvikle teori på grunnlag av de foreliggende data (Strauss & Corbin, 1998). Jeg har imidlertid ikke generering av teori som målsetting i mitt arbeid, og velger derfor å benytte den konstant komparative metoden som verktøy mot å kunne diskutere empiri i lys av eksisterende teorier. Strauss og Corbins (1998) tilnærming til analysen er gjennom en tre-trinns kodingsprosess. Disse trinnene er åpen, aksial og selektiv koding. Til tross for at de her presenteres som en trinnvis framgangsmåte, vektlegger Strauss og Corbin (1998) at det er en konstant bevegelse mellom trinnene.

Åpen koding handler om å identifisere og gi navn til ulike deler av dataene for deretter å kunne sette dem sammen med andre relativt like fenomener. De første gangene jeg leste gjennom intervjuene etter at transkriberingen var ferdig, opplevde jeg at det til tider krevde mye av meg å legge bort den forforståelsen jeg møtte datamaterialet med. Bracketingen ble lettere for meg da jeg startet med den åpne kodingen fordi jeg måtte gå inn i så små deler av materialet og stille spørsmål om hva de enkelte delene representerte slik Dalen (2004) beskriver. Gjennom den åpne kodingen fikk jeg en større helhetlig forståelse for datamaterialet og jeg opplevde selv at jeg klarte å legge bort så mye som mulig av egen forforståelse. Enkeltdelene av materialet vokste sammen til kategorier.

Den aksiale kodingsprosessen handler om å se sammenhenger mellom de ulike kategoriene for deretter å finne hensiktsmessige underkategorier. Denne prosessen opplevde jeg som krevende da jeg brukte mye tid på å finne ut av hvordan de ulike kategoriene forholdt seg til hverandre. I arbeidet med dette sorterte jeg alle utsagn i bunker jeg opplevde at hørte sammen, men gjorde dette opp igjen flere ganger før jeg følte at jeg kom fram til kategorier som stemte på bakgrunn av datamaterialet jeg hadde. Denne prosessen gjorde at jeg i enda større grad opplevde jeg klarte å legge bort egen forforståelse, fordi materialet etter noen kategoriseringsforsøk snakket for seg selv. Dermed klarte jeg også å komme fram til en kategorisering jeg opplevde som riktig. Dette ble en spennende prosess å være i fordi jeg opplevde at jeg oppdaget nye aspekter og ble overrasket over hvordan kategoriene etter hvert fant sin plass.

I den selektive kodingen var målet å komme fram til en kjernekategori som alle de andre kategoriene refererer til, og som dermed kunne representerer det overordnede temaet i

studien. Å komme fram til denne kjernekategoriene opplevde jeg som enklere enn den aksiale kodingen fordi jeg gjennom de tidligere kodingsprosessene opplevde at jeg ble godt kjent med materialet jeg hadde, og ikke minst hva det var som var nettopp kjernen i resultatene mine.

3.3.3 Presentasjon av kategoriene

Analyseprosessen førte fram til tre hovedkategorier; *fasilitering av utviklingsprosessen, egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset og påvirkning på vedvarende utvikling*⁹. To av kategoriene har underkategorier knyttet til seg. Dette er hovedkategorien *egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset* som har underkategoriene *opplevelse av læring og den personlige dimensjonen*. Disse to underkategoriene kalte jeg først ”verktøy inn i arbeidet” og ”personlig utvikling” til tross for at jeg hadde en sterk opplevelse av at disse navnene ikke gjenspeilet verken innholdet eller informantenes opplevelser. Det var først mot slutten av forskningsprosjektet at disse underkategoriene fikk nye navn, og jeg opplever disse som mer representative og riktige for innholdet og resultatene. Imidlertid ble dette for meg en eksemplifisering av Corbin og Strauss’ (1998) konstante bevegelse mellom kodingsprosessene og Kvaales (1997) og Thagaards (1998) påstand om den kvalitative forskningsprosessen som gjensidige prosesser og påvirkningsforhold. Den andre hovedkategorien, med underkategorier knyttet til seg, er *påvirkning på vedvarende utvikling* som har underkategoriene *det som er med inn i prosessen* og *ytre forhold*. Det som av Corbin og Strauss (1998) omtales som kjernekategoriene er i denne oppgaven *varig lederutvikling* da jeg opplever at alle kategoriene kan samles inn under dette.

3.4 Forskerrollen

I utførelsen av kvalitativ forskning spiller forskeren som person en sterk rolle og i følge Lincoln og Guba (1985) er det forskeren i seg selv som er det viktigste forskningsinstrumentet. Dalen (2004) påpeker videre at ”den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant” (s. 105). Det er dermed viktig at jeg som forsker er bevisst på hva det er jeg bringer med meg inn i min egen forskning og på hvilke måter dette vil påvirke resultatet. Ikke bare i møtet med informantene, men i møte med alle leddene i forskningsprosessen. Mitt ståsted farger denne masteroppgaven. På bakgrunn av dette framhever Postholm (2010) viktigheten av at forskeren synliggjør sine personlige

⁹ Hvordan kategoriene oppstod blir redegjort for i behandlingen av den enkelte kategorien i analysekapittelet.

erfaringer, interessefelt og opplevelser som har relevans i forhold til feltet som studeres. Utgangspunktet mitt som forsker vil jeg nå gjøre rede for.

Gjennom mangeårig engasjement i en frivillig organisasjon har jeg vært heldig og innehatt mange ulike verv, flere av dem i lederposisjoner. Jeg har gjennom dette fått en sterk interesse for ledelsesfaget, og dyrket det innad i organisasjonen gjennom deltakelse på kurs, praktisk erfaring og opplæring og veiledning av andre, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Masterprogrammet i rådgivning har gitt meg mulighet til å studere et felt jeg interesserer meg for og gjennom det gi meg ny kunnskap, nye perspektiver og en sterkere glød for ledelsesfaget. Jeg har opplevd dette som svært givende, og synes i dag det er minst like spennende å skulle fasilitere fram utvikling i andre som det å lede selv. Dette har også bakgrunn i at jeg er lektor-utdannet. Gjennom utdannelsen har jeg blitt interessert i ulike læringsperspektiv og måter å legge til rette for andres utvikling på. Med bakgrunn både i interessen for ledelsesfaget og lærerutdanningen synes jeg det ville være spennende å kunne forske på mulige langtidseffekter av et lederutviklingsprogram. Dette fordi jeg forestiller meg at det vil kunne gi meg mye læring jeg kan ta med meg videre inn i et yrkesliv hvor jeg håper å kunne være med å bidra til andres og egen utvikling, som leder og som medmenneske.

3.5 Etiske betraktninger

For å sikre at forskningen foregår på en etisk forsvarlig måte foreligger det etiske retningslinjer for god forskning. Dette innebærer blant annet informert samtykke og konfidensialitet. For å sikre dette har alle informantene på forhånd mottatt informasjonsskriv om masteroppgaven og de har signert samtykkeerklæring¹⁰. Videre ble det i begynnelsen av de enkelte intervjuene gjennomgått informasjon, og eventuelle spørsmål informantene hadde ble klargjort. Denne informasjonen innebar blant annet tydeliggjøring av at det er frivillig deltakelse og at informantene kan trekke seg når som helst i løpet av forskningsprosessen. Informantene skal også være trygge på at jeg behandler informasjonen de kommer med fortrolig, og at det ikke skal kunne føres tilbake til dem (Dalen, 2004, s. 113). For å sikre anonymitet vil informantens navn og arbeidsplasser bli gitt oppdiktete navn. At alle informantene vil være knyttet til ”master i organisasjon og ledelse” på NTNU, og spesialiseringen i relasjonsledelse, vil det imidlertid ikke være mulig å anonymisere, men det er etter hvert et betydelig antall studenter som har fullført den spesialiseringsmodulen slik at det i utgangspunktet ikke skal kunne være gjenkjennelig. Innsamlet datamateriale vil bli

¹⁰ For informasjonsskriv og samtykkeerklæring, se henholdsvis vedlegg 4 og 5.

oppbevart forsvarlig underveis i studien, og destrueres når studien er ferdig. Studiet er meldt til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)¹¹.

3.6 Kvalitet i studien

I dette avsnittet vil jeg presentere Lincoln og Gubas (1985) naturalistiske kvalitetskriterier og belyse hvordan kvaliteten i denne studien er sikret forankret i disse kriteriene. Kvalitetskriteriene som benyttes er *troverdighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet*¹². Lincoln og Guba (ibid.) hevder disse kriteriene er bedre egnet for kvalitative studier enn de tradisjonelle kriteriene for kvantitativ forskning.

Troverdighet i forskningen knyttes til at studiens sannhetsverdi må ivaretas. Triangulering og langvarige observasjoner er måter å sikre dette på (Lincoln & Guba, 1985). Grunnet studiets rammer har jeg ikke benyttet metodisk triangulering, men Denzin og Lincoln (2000) peker på at det å ha flere informanter og dermed triangulere mellom disse, fremmer studiets troverdighet. I min studie har jeg hatt tre informanter for å få løftet fram ulike meninger og opplevelser knyttet til det jeg studerer. Jeg har også benyttet *member checking* hvor alle informantene har fått mulighet til å lese gjennom og gi tilbakemelding på analysen i studien. Informantene ga tilbakemeldinger på at de gjenkjente seg selv i utsagnene, samtidig som de kom med innspill og utdypinger jeg kunne gjøre meg nytte av videre i analysen. En av informantene valgte ikke å gi tilbakemelding på analysen. Geertz (1973) framhever viktigheten av at en kvalitativ forskningstekst innehar *tykke beskrivelser* som er fyldige sitater og beskrivelser av informantenes kontekst. Dette for at leseren skal kunne ta bedre stilling til hvorvidt forskeren er troverdig i sine tolkninger. På bakgrunn av dette har jeg valgt å presentere fyldige sitater i analysen slik at leseren skal kunne få et bedre helhetsinntrykk av materialet og tolkningene jeg har gjort på bakgrunn av det.

Overførbarheten handler om studiets anvendbarhet. For å oppnå dette bør det presenteres detaljerte og rikholdige beskrivelser av konteksten som studiet inngår i (Lincoln & Guba, 1985). For å sikre overførbarheten har jeg gjennom intervjuene stilt spørsmål som har gitt meg god informasjon om den enkelte informantens bakgrunn og andre kontekstuelle faktorer. Gjennom samtaler med veileder har jeg i tillegg fått kunnskap om konteksten for lederutviklingsprogrammet som informantene har deltatt på.

¹¹ Se vedlegg 6.

¹² Oversettelser av de engelske ordene *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability*.

Oppgavens pålitelighet vurderes ut fra hvorvidt studien er åpen for innsyn slik at den enkelte leser kan vurdere kvaliteten i studiet. Lincoln og Guba (1985) viser til tilgjengeliggjøring av dokumentasjon knyttet til prosjektet som svært viktig i denne sammenheng, samt være tydelig på gjennomføringen og de valg som er tatt. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette ved å gi fylldige beskrivelser i metodedelen av oppgaven i tillegg til å legge ved all tilgjengelig dokumentasjon i vedleggene (informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide og svar fra NSD).

Det siste kriteriet, bekreftbarhet, handler på lik linje oppgavens pålitelighet om å stille forskningen åpen for innsyn og kritikk (ibid.). Jeg har forsøkt å være eksplisitt i fremstillingen av de valgene jeg har tatt. Videre anerkjenner jeg subjektiviteten i forskningen, og har forsøkt å tydeliggjøre min egen rolle gjennom å fortelle om meg selv og min rolle som forsker i et eget delkapittel. I tillegg til å legge ved dokumentasjon i vedleggsdelen har jeg forsøkt å være tydelig på når det er jeg påstår noe ut fra datamaterialet og med det unngå å presentere mine egne påstander som objektiv kunnskap.

4.0 Analyse

Hensikten med denne studien har vært å se nærmere på hva hvilke mulige langtidseffekter det kan være for ledere som deltar på lederutviklingsprogram med spesialisering i relasjonsledelse. I løpet av studien har jeg imidlertid blitt oppmerksom på kompleksiteten i spørsmålet om hvilken kunnskap en tar med seg videre og benytter inn i egne aktiviteter på arbeidsplassen. Det er mange faktorer som påvirker hvorvidt en vil få prøvd ut og benyttet nyervervet kunnskap. Noen av disse er hva den enkelte tar med seg inn i en videreutviklingsprosess, hvordan fasiliteringen av utviklingen gjennomføres samt kulturen på arbeidsplassen hvor en arbeider til vanlig. Av hensyn til de rammebetingelsene som ligger til grunn for denne masteroppgaven med tanke på tid og omfang, velger jeg likevel å ha hovedfokus på de mulige effektene av lederutviklingsprogram problemstillingen etterspør. Mot slutten av dette analysekapittelet vil jeg gi en kortere beskrivelse av de viktigste påvirkningsfaktorene informantene løftet fram i intervjuene. Dette for å bevare helheten i betingelsene som ligger til grunn for å kunne svare på studiens problemstilling.

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av resultatene som er funnet på bakgrunn av analyseprosessen beskrevet i metodekapittelet. Hovedkategoriene er *egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset*, *fasilitering av utviklingsprosessen* og *påvirkninger på vedvarende utvikling*. Under hver hovedkategori vil jeg først gjøre kort rede for hvordan kategorien ble til. Deretter vil jeg gi beskrivelser av den enkelte hoved- og underkategori og eksemplifisere disse med hensiktsmessige sitater¹³ og forklaringer¹⁴.

4.1 Egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset

Denne kategorien så jeg konturene av tidlig i analyseprosessen. Hva informantene opplevde at de hadde tatt med seg videre etter å ha deltatt på modulen kom opp ved flere anledninger gjennom intervjuene. Tidligere i prosessen kalte jeg kategorien *egenopplevd utbytte*, men jeg syntes ikke det favnet helheten i informantenes utsagn og endret den derfor til *egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset*. I denne kategorien er det to underkategorier. Den første er *opplevelse av læring* som ble dannet på grunnlag av hva informantene fortalte om hvordan de benytter elementer fra kurset inn i egen arbeidshverdag og hva de selv opplevde å ha fått ut av kurset. Den andre underkategorien er *den personlige dimensjonen*. Her handler det om hvordan kurset har bidratt til det informantene opplever er personlig vekst og utvikling. Hva

¹³ Innholdet i enkelte sitater kan være noe tilpasset for å sikre informantenes og informantenes arbeidsssted anonymitet.

¹⁴ I analysekapittelet eksemplifiserer jeg kategoriene med sitater. I drøftningskapittelet kan det være at jeg benytter andre sitater enn de jeg har benyttet her, men som kommer fra den samme kategorien.

det har betydd for dem som individer å ta utdanningen. Disse to underkategoriene er knyttet tett sammen, og går til dels over i hverandre. Jeg har likevel valgt å ha disse som underkategorier for å tydeliggjøre både hva det har betydd for dem med tanke på hva de opplever å ha lært og hva de opplever det har betydd for dem som enkeltmennesker. Jeg vil i fortsettelsen presentere empiri knyttet til disse to underkategoriene.

4.1.1 Opplevelse av læring

Geir, Knut og Bjørn forteller alle tre at relasjonsledelsesmodulen har gitt dem kunnskap og opplevelser de tar med seg inn i hverdagen. Et av de sterkeste inntrykkene gir de uttrykk for at arbeidet med The Leadership Circle, TLC, (Anderson, 2005) gjorde¹⁵. Imidlertid, opplevelsen av å gjennomføre denne undersøkelsen ser ut til å variere. For Bjørn handlet det om at det var konkrete tilbakemeldinger han kunne gjøre noe med. Han opplevde at det ga ham mulighet til å gjøre endringer basert på konkrete ønsker og behov.

Det som kom igjen på den 360-evalueringa var veldig lett å ta tak i. Det var sånne helt klare tilbakemeldinger på enkelte ting. Både positivt og det som man eventuelt kunne ta tak i.

Geir gir uttrykk for at han ikke var klar til umiddelbart å handle på bakgrunn av tilbakemeldingene, men at dette ble starten på å begynne å legge merke til forhold rundt seg. Hans egen oppfatning av seg selv samsvarte ikke med tilbakemeldingene han fikk på hvordan andre opplevde ham. Geir gir uttrykk for at han trengte tid til å se seg selv i de tilbakemeldingene han fikk.

Da føler jeg folk har misforstått meg. Det mener jeg for så vidt at de har da, men jeg har jo bidratt godt til den misforståelsen selv også så jeg skjønner hvorfor det ble sånn. Det var det som var så greit med å få en sånn. Det var et utgangspunkt for å starte å legge merke til hvordan folk reagerer på ting en sier og gjør.

Knut følte ikke at tilbakemeldingene beskrevet i hans TLC-resultater ga noen store overraskelser. Tilbakemeldingene var i samsvar med de tilbakemeldingene han får i hverdagen på arbeidsplassen. I forlengelsen av å få tilbakemeldingen fra TLC-undersøkelsene arbeidet deltakerne med Kegan og Laheys (2009) fremgangsmåte for å arbeide med endring og utvikling. Knut opplevde dette arbeidet som interessant. Bevisstheten hans økte på enkelte områder.

Men den closing the gap eller Immunity to Change er ganske opplysende. Det er en mer strukturert, gjennomtenkt måte å bevisstgjøre seg selv over hvorfor eller hva du gjør for å dekke over de tingene du ikke har lyst til å gjøre. Så, det var jo ting jeg var klar over, men som jeg kanskje ble mer klar over da når vi gjorde det på den måten vi gjorde.

¹⁵ Informantene refererer til The Leadership Circle som 360, 360-evalueringen eller lignende.

Økt bevissthet er ord som ofte går igjen i intervjuene. Informantene uttrykker at denne bevisstheten handler om to forhold. Evnen til å se seg selv og egne handlinger i ulike situasjoner, og å ha en økt bevissthet i forhold til andre mennesker rundt seg. De opplever at både pensum og selve samlingene har gjort dem mer bevisst på å fokusere på hva som skjer rundt en i hverdagen, i motsetning til at det først og fremst er ens eget som er i fokus. Bjørn peker på hvordan denne bevisstheten fører til at han i større grad gir seg rom for å ta pauser i hverdagen til å reflektere over det som foregår i arbeidet.

Knut: Jeg forventer ikke å ha blitt noe radikalt bedre, men den fellesnevneren som jeg var inne på i stad, det er kanskje det med økt bevissthet rundt det som skjer. At en bare ikke lever i en tunnel, men har et 360-graders perspektiv på ting. Det er en grunn til at du gjør det du gjør og at de rundt deg gjør sine ting av en grunn, og klare å måtte oppfatte de signalene og ha en høyere bevissthet rundt det som skjer. Det tror jeg er veldig viktig.

Bjørn: Hvis du ikke er reflektert nok så vil du tro at du selv har veldig ofte rett. Fordi det blir sånn at det tilpasser seg det du står for og mener også videre. Det har vært viktig å observere de øvelsene vi hadde på det studiet. At en ble kanskje enda mer bevisst på det der hvor viktig det er å ta et steg tilbake og reflektere litt over ting.

Geir opplever at denne bevisstheten og relasjonsledelseskompetansen har gjort det mulig for ham å se og løse situasjoner på en annen måte enn før han tok videreutdanningen. Innenfor opplæringen Geir arbeider med, var det for noe tid tilbake en situasjon hvor en av elevene ikke fikk gjennomført utdanningen. Geir gir uttrykk for at han ikke forstod nok av situasjonen. I en lignende situasjon i dag føler han derimot at han er i stand til å håndtere situasjonen på en annen måte enn forrige gang.

Geir: Men nå har vi en som sliter på akkurat samme måten. Da kjenner jeg jo igjen symptomer så jeg begynte å snakke med ham og andre. Allerede et par måneder etterpå ser det ut som at han får en helt annen vei enn det han andre fikk. Skjønner fryktelig mye mer av ting, hva som foregår da. Mens med han andre ble jeg frustrert og skjønnte mindre og mindre av hva som foregikk. For de to så er det nå markante forskjeller da, uten at jeg skal forskutere at han her klarer det, så har han i hvert fall et helt annet utgangspunkt, så det synes jeg blir spennende.

Videre gir Geir uttrykk for at denne endringen i hva han føler han forstår, er tett knyttet til relasjonsledelsesmodulen. Modulen har gitt ham tyngden han opplever å trenge for å kunne håndtere situasjonen.

Geir: Det er jo nitti prosent det der kurset til Jonathan da, mener jeg. Og ti prosent en eller annen form for det coachingkurset, LIFO og det der. Men det er jo ingen ting mine egne tanker vil jeg si. [...] Det kan jo hende jeg hadde forstått det etter hvert, men jeg kunne ikke argumentert for det uten å ha hatt det her som bakgrunn.

Jeg ble tidlig oppmerksom på at ordet *trygghet* gikk igjen i intervjuene. Ikke alltid eksplisitt, men jeg fikk et sterkt inntrykk av at både Bjørn, Geir og Knut følte de hadde fått en økt trygghet i relasjoner de er i gjennom kunnskapen og erfaringene fra relasjonsledelsesmodulen. Når de forteller om hvordan de benytter det de har lært, opplever jeg samtidig at de formidler

en økt trygghet til å handle og håndtere situasjonene. Geirs økte trygghetsfølelse kommer blant annet til uttrykk når han i de forrige utsagnene forteller om hvordan han nå opplever å kunne handle annerledes. Knut satte ord på denne tryggheten i forbindelse med én til én samtaler med dem han lærer opp.

Knut: Og der ikke sant. Der har jeg kanskje en ekstra trygghet da i og med at jeg har lært en del teknikker og kan litt mer om personlige relasjoner.

Knut er også tydelig på hva han føler han fikk mest utbytte av fra relasjonsledelsesmodulen, nemlig det å forankre den enkeltes utvikling i hvert enkelt individ. Han formidler videre at han forsøker å benytte dette inn i eget arbeid og opplæringssituasjoner hvor han selv har en rolle som fasilitator for andres vekst og utvikling. Geir opplever den viktigste verdien av relasjonsledelsesmodulen å være at han bedre kan legge til rette for at folkene rundt ham skal trives med å jobbe.

Knut: Så det jeg lærte mest av alt er at du må ha indre motivasjon og et personlig ønske om å faktisk ville noe med det. Det er null vits at noen forteller deg at du må gjøre det her fordi da gjør du det en gang, og så vil du aldri gjøre det mer. Så det er kanskje et av hoveddankerpunktene jeg prøver å gi mine elever når det gjelder personlig utvikling.

Geir: Jeg tror det viktigste jeg har fått ut av utdannelsen er en bedre evne til å få folk til å trives med å jobbe.

For Bjørn handlet en del av utdanningens utbytte å kunne være i posisjon til å arbeide med noe annet enn hva han gjorde da han gikk inn i videreutdanningen. Bjørn fikk ny jobb i etterkant av endt videreutdanning, og ser denne nye jobben i sammenheng med utdanningen. Da ikke nødvendigvis kun den kunnskapen han har tilegnet seg, men den kapasiteten han har vist gjennom å opparbeide seg ny kompetanse.

Bjørn: Så det var konsekvens av at jeg hadde det studiet, det tror jeg. I hvert fall innbiller jeg meg at jeg neppe hadde fått den jobben hvis det ikke hadde vært for det jeg hadde vist. Ikke bare igjennom den kunnskapen du får i det studiet, men gjennom det at du viser at du har kapasitet til å ta et studium samtidig som du er i full jobb, og kanskje en hard jobb egentlig. Så viser du at du er både interessert, at du har lyst til å utvikle deg og at du har stor arbeidskapasitet. Tror kanskje det er like viktig.

4.1.2 Den personlige dimensjonen

I intervjuene med Bjørn, Geir og Knut opplever jeg at de alle formidler noe om hvilken verdi relasjonsledelsesmodulen har hatt i livet deres. Da ikke kun i arbeidet de bedriver, men i livet generelt og for dem som enkeltindivider. Knut peker på nettopp denne overførbarheten når han knytter den personlige utviklingen som modulen fremmer, til andre relasjoner enn de i arbeidslivet.

Knut: Fordi det med personlig utvikling er ikke noe du gjør for å bli leder tenker jeg da. Det går på mennesket. Fordi det er jo direkte overførbart i andre relasjoner. Så jobb det er bare en del, men altså du er kjæreste, samboer, kone, du skal være i relasjon med familie, med unger, med andre venner på fritiden.

Geir opplever at det han føler han har fått ut av relasjonsledelsesmodulen har overgått hva han forventet. Han opplever selv han har gjennomgått en prosess som har ført til at han opplever seg utviklet og endret. Geir påpeker i denne sammenheng at han opplever hele spesialiseringsmodulen som bidragsyter til egenutviklingen han selv føler har funnet sted, og at det var relasjonsledelsesmodulen som var utslagsgivende for hans utvikling.

Geir: Men ellers må jeg jo si at hele modulen under ett så hadde noen sagt til meg hvor mye den skulle bety for meg personlig på forhånd så ville jeg ikke ha trodd på det, det har overgått forventningene sånn sett.[...] Transformasjon er vel ikke feil ord det. Det er en helt annen følelse rett og slett. Jeg angrer i hvert fall ikke.

Geir: Nei, det er en del sånne innsikter som kom med det kurset, men som helt sikkert ble bygd på de andre tingene også, så jeg kan ikke si at det kurset var alt, men det var nå i alle fall dråpen for meg da. Det som skulle til.

For Bjørn førte bevisstgjøringsprosessene i modulen til at han har reflektert rundt seg selv som leder, og hvordan han føler han håndterer lederjobben. Han opplever at han ikke alltid klarer å leve opp til egne forventninger til sin lederrolle. Denne prosessen har ført til at han også for seg selv stiller spørsmål ved hvorvidt det er en lederjobb han ønsker å ha.

Bjørn: Jeg har nok gjort meg noen refleksjoner rundt ledelse, det er ting der jeg har følt før at jeg kanskje, det er ikke alltid at jeg føler at jeg er like god. Jeg ser nok områder, kanskje til og med tydeligere enn hva enkelte andre gjør da.[...] Så det er nok klart at jeg har gjort meg en del refleksjoner, og kanskje også grublet litt mer på hva jeg vil selv. Om det er så viktig for meg å være leder.

Samtidig gir Bjørn uttrykk for at han er glad for at han har gjennomført videreutdanningen, og opplever at bevisstgjøringsprosessene har hatt verdi for ham. Både Bjørn og Geir peker på økt forståelse for seg selv og andre som en viktig del av utbyttet deres av relasjonsledelsesmodulen.

Bjørn: Så det er en prosess hele greia, jeg er veldig takknemlig for at jeg tok det studiet. Jeg tror det er med på å hjelpe meg til å tenke litt annerledes.

Tenke annerledes om hva da?

Om hva jeg selv vil, om ledelse. Forstå seg selv og andre.

Geir: Jeg forstår folk bedre rett og slett, sånn generelt, føler jeg. Mindre fordomsfull rett og slett. Mindre aggressiv i forhold til å få viljen min.[...] Jeg skjønner mye mer av det som foregår i meg selv.

For Knut handler utbyttet om økt bevissthet rundt seg selv og andre. Han er imidlertid opptatt av at økt bevissthet her og nå ikke er nok for at den økte bevisstheten vil vedvare. Han ser han må opprettholde egen motivasjon til å hele tiden være seg selv og omgivelsene bevisst.

Knut: Hvis jeg skal oppsummere er det vel den her bevisstheten vi har snakket om. Men det som er med bevisstheten er at den krever kontinuerlig oppmerksomhet. Altså bevissthet på å være bevisst hvis du kan kalle det det. Fordi nå du sklir ut så ramler på en måte garden ned da, og du er ikke like på. Så derfor blir motivasjonen for å ville prestere bedre, utvikle deg selv videre eller gjøre en god jobb, det er det som er drivkraften for å opprettholde bevisstheten.

Videre opplever Knut at det betyr mye for ham å kunne formalisere utdanningen sin gjennom en mastergrad. Samtidig setter han spørsmålsteget ved hvordan det å være deg selv og andre bevisst, kan benyttes inn i arbeidshverdagen. Han opplever at utdanningen har et bredt fokusområde, og dermed lite konkret og spesifikk.

Knut: Det jeg kanskje har tenkt litt på i det siste er bruksområdet for utdanninga. Den er jo på en måte så bred at det er alt og ingenting samtidig. Det har vært veldig berikende personlig da. Det å få en master er viktig for min del. Det er jo en utdanning. Men jeg har kanskje blitt mer usikker på bruksområdet etterpå da enn før faktisk.[...] Men altså direkte bruksområde for relasjonsledelsesmodulen. Du blir mer bevisst deg selv og andre, men hvordan kan du bruke det til å gjøre noe?

4.2 Fasilitering av utviklingsprosessen

Denne hovedkategorien ble også dannet forholdsvis tidlig i analyseprosessen. Det var tydelig at informantene hadde positive erfaringer med selve gjennomføringen av relasjonsledelsesmodulen, og at modulen støttet og bygget oppunder deres egen utvikling. *Fasilitering av utviklingsprosessen* henger, slik jeg ser det, nært sammen med hovedkategorien *påvirkninger på vedvarende vekst*. Fordi fasiliteringen legger føringer for hvordan informantene har opplevd relasjonsledelseskurset, og dermed hvilket utgangspunkt de har for å benytte det de har lært på kurset inn i eget arbeid, har jeg likevel valgt å beholde denne som en egen hovedkategori. Jeg vil i denne kategorien gjøre kort rede for hvordan informantene opplevde selve relasjonsledelseskurset og på hvilken måte dette var med på å bidra til egen utvikling.

Både Knut, Bjørn og Geir opplevde at de kunne benytte det de lærte og prosessene de var igjennom, direkte inn i eget arbeidsliv. Sammenhengen de opplevde mellom modulen og den enkeltes hverdag forsterket motivasjonen og interessen for modulen.

Bjørn: Jeg synes at alt var direkte overførbart til jobben. Det er ikke så lett, det med Taylor, X og Y og McGregor og alt det der, å ta tilbake på jobben. Det blir mer sånn der organisasjonsteorier og bla bla bla. Du kan nok, men det blir litt mer luftig, men de spesialiseringsfagene kunne du ta direkte i bruk i egen arbeidssituasjon. Og da blir det straks mer interessant.

Geir: Da jeg begynte med relasjonsledelse og begynte så smått å prøve ting jeg hadde lært der, så fungerte det jo. Så da ville jeg jo mer, ikke sant. [...] I alle fall for meg ble motivasjonen sterkere av at ting fungerte, rett og slett.

Knut: Ja, ja, ja. Det er som hånd i hanske for min del, og der tror jeg nok at jeg er ganske heldig. Hadde jeg fortsatt jobbet i den forrige jobben med den tekniske biten hadde det vært veldig lite, eller ikke veldig lite relevant, men hvert fall mye mindre.

I forlengelsen av at informantene uttrykte en positiv opplevelse med innholdet på modulen ble det naturlig å samtale nærmere om hva det var som gjorde at de i ettertid føler at gjennomføringen av modulen bygde oppunder deres læring og utvikling. Geir, Knut og Bjørn trekker fram noen ulike dimensjoner, men felles er opplevelsen av viktigheten av å få arbeide med stoffet i små grupper og at det ikke bare var forelesninger.

Geir: Men sånn generelt var det mye mer inkluderende, mye mer samtaler og mye mer konkrete ting der du var involvert enn i noen av de andre kursene egentlig. Til og med mer enn coaching-kurset. Men begge de kursene synes jeg jo at hadde tett opp til en ideell måte å undervise på, rett og slett. Det å lære ting i stedet for å skulle pugge ting. Walk the talk, er det ikke det det heter så fint?

Du nevnte en 'ideell måte å undervise på'. Hva legger du i det?

Det er det at du får lov til å reflektere og bli utfordret på et eller annet. Det trenger ikke være innviklede greier, men bare det å få tenke selv og komme med et svar selv i stedet for at det er en fasit.

Bjørn: Han hadde blant annet det her med at vi satt i en ring på gulvet, også delte og pratet vi. Vi jobbet i smågrupper, diskuterte. Det krevde at du var litt mer deltakende hele tiden.

Knut: Det at de er dyktige er viktig for meg. Fordi det er forskjellen på et bra kurs og et dårlig kurs. Og det har egentlig vært gjennomgående veldig bra, hvert fall på spesialiserings-modulen. Også med sånn pedagogisk tilnærming synes jeg at de traff veldig bra, med å bruke seg selv og at det var korte forelesninger og tid til arbeid og sånne ting.

Bjørn og Knut framhever også hvordan modulen bygger oppunder kontakten med emosjoner, noe som for dem bidrar til å øke genuinitetsopplevelsen i modulen. Både gjennom den enkeltes kontakt med egne følelser, og i et læringsperspektiv som Knut er opptatt av; viktigheten av å komme i kontakt med emosjoner som en del av læringen og utviklingen.

Bjørn: Det ble så ekte alt, noen begynte å gråte, og det ble skikkelige følelser. Det ble veldig ekte.

Knut: Det ser jeg igjen i de kursene på MOL. Det er ikke bare teorien, men det er også det praktiske. Å lære, å komme i kontakt med emosjoner. Du har sikkert lest han Dewey, altså ei handling har en aktiv og en passiv komponent, og med mindre du forstår sammenhengen mellom dem så vil du ikke oppnå noen læring. Og hvis du kobler det sammen med emosjoner i øyeblikket, da kan du oppnå en læring du kan bruke videre tenker jeg da.

4.3 Påvirkninger på vedvarende utvikling

Denne kategorien tok det tid før jeg fant kom fram til i denne formen. Slik jeg beskrev innledningsvis i dette kapittelet fikk jeg i løpet av analyseprosessen forståelse for hvor komplekst spørsmålet er om hva en opplever at en sitter igjen med etter et slikt type kurs. Jeg ble oppmerksom på hvordan ulike faktorer kan henge sammen og dermed danne et helhetsbilde som er sammensatt av ulike faktorer. I begynnelsen av analyseprosessen stod begge de nåværende underkategoriene *det som er med inn i prosessen* og *ytre forhold* som selvstendige hovedkategorier. Jeg fant senere ut at dette ikke var en hensiktsmessig fordeling, tatt i betraktning problemstillingen og hensikten med denne oppgaven. Jeg valgte derfor å

samle kategoriene inn under den eksisterende hovedkategorien *påvirkninger på vedvarende utvikling* da det for meg er det som er essensen i denne tematikken. Hva er det som er med på å avgjøre hva, på hvilken måte og hvordan informantene opplever at de er i stand til å overføre opplevelser og kunnskap fra relasjonsledelseskurs på MOL til egne aktiviteter på arbeidsplassen? Jeg velger å framheve disse ulike påvirkningene da det for meg ikke vil gi et helhetlig bilde hvis disse faktorene ekskluderes fra spørsmålet.

Videre vil underkategoriene *det som er med inn i prosessen* og *ytre forhold* presenteres med relevante eksempler og sitater.

4.3.1 Det som er med inn i prosessen

Denne underkategorien vil gi en kort beskrivelse av informantenes utgangspunkt og motivasjon for å ta videreutdanning og spesialiseringsmodulen om relasjonsledelse da dette kan være med på å gi et bilde av hva den enkelte av informantene ønsket å oppnå med utdanningen. De tre informantene har ulik bakgrunn og ulike erfaringer med seg inn i utdanningen. Felles for Bjørn, Geir og Knut var at de alle uttrykte en egeninteresse for ledelsesfaget og samspeillet mellom mennesker.

Knut: Tempoet i samfunnet krever mer utvikling av folk. Fordi presset er større og større og større, og mennesket vil på en måte nå sitt metningspunkt innenfor mange områder. Sånn sett er relasjonskompetanse viktig for en leder for å kunne ivareta folka sine. Fordi han kommer ikke utenom at folkene er den viktigste biten.

Bjørn: Så er jeg interessert i ledelse. Jeg er veldig interessert i det som fag, å greie og få mest mulig ut av alle sammen, ikke bare å selv være god, men at andre også skal være det.

Geir: Før så tenkte jeg jo at ledelse måtte nå være enkelte, og det mener jeg vel kanskje enda. Hvor vanskelig kan det være? Hvis du bare bryr deg om folk, tenker jeg, så finner du ut av det. Hvis du ikke bryr deg om folk så blir du ingen god leder. Det er så enkelt som det.

Samtidig gir de alle tre uttrykk for at de ønsket noe mer med videreutdanningen enn å gjennomføre den kun basert på interesse for faget. Bjørn og Knut var tydelige på ønsket om formalisering av utdanning for ved det å kunne stå sterkere i arbeidsmarkedet. Geirs motivasjon handlet om et ønske om å gjennomføre endringer på arbeidsplassen, da han merket at han ikke hadde kunnskapen og verktøyet til å gjøre det før han hadde styrket egen kompetanse.

Bjørn: En kommer jo til nye trinn og faser både i yrkeslivet og ellers der en kanskje får lyst til å gjøre nye ting, eller andre ting, og da så jeg at jeg var nødt til å gjøre noe for å komme i posisjon til å få de nye mulighetene. Så jeg tenkte at det å ta en mastergrad ville være det.

Knut: Det tror jeg var hovedgrunnen da, at jeg ville formalisere kunnskapen min for å gjøre meg selv mer konkurransedyktig i forhold til framtidige stillinger og... ha flere valgmuligheter.

Geir: Hvis det ikke hadde vært for at jeg bestemte meg sånn midtveis der for at dette skal jeg forandre på så hadde jeg aldri blitt det jeg har blitt. Så da jeg ble ferdig med utdanningen og fortsatt var misfornøyd så begynte jeg nå prøve å få til ting, men jeg fikk ikke helt til ting på en måte heller. [...] Jeg fikk ikke noe gehør for de tingene jeg prøvde å si følte jeg, og så kom det her nye opplegget også begynte interessen å våkne for lederutdanning sånn sett da.

Å velge spesialiseringsmodul i relasjonsledelse var tilsynelatende både planlagt og tilfeldig både for Geir og Knut. Planlagt fordi de begge hadde en tanke om hvilken retning de ønsket at ledelsesstudiet skulle gi dem, men samtidig tilfeldig fordi de begge gir uttrykk for at de ikke nødvendigvis kjente til akkurat relasjonsledelsesretningen innenfor ledelsesfaget.

Knut: Det var kanskje bakgrunnen da fordi jeg mener jo at relasjoner er viktig og i tillegg til at jeg ble veldig opptatt av det å utvikle meg selv da. [...] Og det har på en måte bare fortsatt framover, og det var også motivasjonen til å begynne med MOL. Jeg sjekket selvfølgelig andre utdanningsinstitusjoner, og husker det var litt godt da jeg så den retningen der og tenkte at DET er det jeg vil studere.

Geir: Når jeg da hadde begynt på det her så kom det med relasjonsledelse, det var det jeg egentlig hadde hatt lyst til å studere jeg bare visste ikke at det hadde hatt et navn, rett og slett.

Under intervjuene med Bjørn og Geir kom det tidlig fram at de ikke hadde noen formell lederutdanning fra tidligere. Knut var i en annen posisjon da han gjennom flere år har tatt ledelseskurs og -emner ved ulike læringsinstitusjoner. Jeg ønsker å løfte fram dette skillet da denne forskjellen gjør at Knut hadde flere opplevelser og kunnskap knyttet til lederutvikling med seg da han gikk inn i denne utviklingsprosessen.

Knut: Alle kursene har jo gitt meg nye ting og... det har jo på en måte bygd litt naturlig videre på det jeg allerede har hatt. Men store deler av det vi har gått gjennom på kurset har jeg kjennskap til før da gjennom den utdanningen jeg har tatt, og praktisk trening og erfaring fra arbeidsplassen min.

Knut: Som jeg sa hadde jeg gjerne ikke de sterkeste opplevelsene, men det er fordi jeg har hatt de før.

4.3.2 Ytre forhold

De faktorene som danner denne kategorien handler om kultur, kommunikasjon og sosial støtte på arbeidsplassen. Informantene har satt ord på hvordan de følte seg imøtekommet med den nye kunnskapen og kompetansen som relasjonsledelsesmodulen ga dem. I møtet med datamaterialet ble jeg, som tidligere beskrevet, oppmerksom på hvordan dette er med på å påvirke hvordan informantene benytter det de har med seg fra relasjonsledelsesmodulen.

I hvor stor grad andre på arbeidsplassen har vist noen interesse for det den som har tatt videreutdanning har lært, varierer hos Bjørn, Knut og Geir. Knut beskriver lederen sin som en med egeninteresse og kompetanse for utvikling og relasjonelt fokus, mens Bjørn og Geir ikke formidler noen dialog på arbeidsplassen om relasjonsledelse eller videreutdanningen de har vært igjennom.

Knut: Jeg har en sjef som er veldig opptatt av det her med relasjoner og coaching, og han har kjent meg lenge. Han er kanskje en av de som kjenner meg best i hele verden. Vi snakker ofte om ting. Det blir veldig masse diskutert det her med utvikling og ledelse, fordi det er jo det vi holder på med. Så jeg får hele tiden utfordret meg sånn sett og brukt det jeg har lært.

Knut: Det er veldig stor aksept for å ha videreutdanning. Det er faktisk 5 prosent av stillingsbeskrivelsen min, kompetanseheving innen eget fagfelt. Så sånn sett er aksepten veldig stor.

Geir: Nei. Jeg har faktisk aldri blitt spurt en gang. Første gangen noen spurte, eller ba om å få presentert innholdet er når jeg skal til hovedkontoret denne uken til en som er opplæringsansvarlig i bedriften. Jeg fortalte at det vi holder på med nå er dårlig håndverk som leder. Da ble han interessert, før det var det ingen som hadde spurt. De tror det er litt magisk, litt sånn bla bla bla.

Bjørn: Min sjef var jo klar over det. Alle rundt var for så vidt klar over det, men jeg stod helt fritt. Det var ikke noen kontroll i den forstand. Men, det var jo dekt av arbeidsgiver, så jeg orienterte status og hva som skjedd. Men det var ikke noen nær dialog og oppfølging, det var det nok ikke. Eller, det var det ikke.

Videre gir Geir uttrykk for at andre ansatte der han jobber ikke nødvendigvis har en forståelse for hva det er relasjonsledelse handler om, og at han dermed ikke blir møtt med tanke på den nye kunnskapen han har med seg. Knut på sin side formidler at også kollegaene hans er opptatt av ledelse. De tar videreutdanning slik at dialog rundt det han har lært på kurset kan inngå som en naturlig del av hverdagen. Knut peker også selv på viktigheten av at kulturen på arbeidsplassen legger til rette for benyttelse og utnyttelse av den enkeltes kompetanse.

Geir: Men, og det har jeg jo merket også, at folk er skeptiske til det. Jeg tror nok at jeg hvis jeg hadde valgt, for eksempel... Det er nå hvert fall en spesialisering der som handler om teknologi-utvikling... så tror jeg nok at det hadde vært lettere å få respekt blant dem jeg jobber sammen med.

Knut: Men det skal jo sies at det er mange som tar utdanning innenfor samme området her. Så sånn sett har vi diskusjoner om alt mulig egentlig. For det er kanskje derfor jeg sier det at det er jo egentlig ganske enkelt. Fordi selv om vi går forskjellige ting og har forskjellige vektall så er det veldig sammenlignbart.

Knut: Ja, nei altså med mindre den indre motivasjonen er usannsynlig sterk da så vil det ebbe ut da tenker jeg. For det som jeg har snakket litt om, kulturen er sinnsykt viktig. Her er det en kultur.. Altså alle har vært gjennom en lignende type utdanning så alle er indoktrinert om at vi skal utvikle hverandre og vi skal gi tilbakemeldinger til hverandre så det der skjer mer eller mindre automatisk.

Mot slutten av intervjuet peker Knut på den enkeltes ansvar for at en utvikling skal kunne finne sted. Han gir uttrykk for at det krever et kontinuerlig fokus å skulle gjennomføre en utviklings- og endringsprosess, og at utvikling i seg selv dermed ikke er en gitt konsekvens av å ha gjennomført en videreutdanning.

Knut: Sammen med alt annet så, læring eller utvikling, alt krever på en måte kontinuerlig fokus da. Utvikling er ikke å ta et kurs på NTNU.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte aktuelle hovedtema basert på analysen fra forrige kapittel. Jeg vil drøfte konkrete utsagn fra informantene samt mer abstrakte aspekter ved de enkelte kategoriene. Grunnlaget for drøftingen er teoretiske perspektiver, informantenes utsagn og egne refleksjoner.

Jeg velger først i korte trekk å drøfte underkategoriene *det som er med inn i prosessen* og *ytre forhold* før jeg kort belyser fellesaspekter ved hovedkategorien *påvirkninger på vedvarende vekst*. Perspektiver fra denne hovedkategorien vil jeg ta med meg videre i drøftingen for å kunne belyse sammenhengen mellom kategoriene der det er hensiktsmessig. Jeg vil så drøfte hovedkategorien *fasilitering av utviklingsprosessen* før den siste hovedkategorien *påvirkninger på vedvarende utvikling* blir drøftet ved at jeg først drøfter underkategoriene, *egenopplevd læring* og *den personlige dimensjonen*. Deretter gir jeg et kort helhetlig perspektiv av hovedkategorien samlet.

5.1 Drøfting av underkategorien *det som er med inn i prosessen*

Hva den enkelte har med seg inn i en utviklingsprosess vil slik Kegan (2000) viser til kunne ha stor betydning for hva en tar med seg fra en slik prosess. Knuts *learning past* består av flere erfaringer knyttet til lederutvikling og ledelsesfaget generelt enn hva Geir og Bjørn har med seg inn. Slik jeg tolker det betyr ikke dette nødvendig vis noen forskjell i hva de lærer. Men det er med på å gi et bilde av grunnlaget den enkelte har med seg i forhold til hva en bygger videre på. Knut uttrykker at han opplever han har hatt kjennskap til mye fra før av, men at han likevel har lært nye ting. Geir og Bjørn har ikke den samme erfaringen. De må starte sin egen utviklingsprosess fra et annet sted enn Knut, uten at jeg dermed vil hevde at Geir og Bjørns utgangspunkt er sammenfallende til tross for at de ikke har noen formell lederutdanning tidligere. De har også sine individuelle *learning pasts* som slik Kegan (2000) antyder vil være med på å styre deres utbytte av kurset. Når Halpern (2004) hevder det er hva en har med inn som er retningsgivende for utbyttet i etterkant, kan dette kanskje romme både Kegans *learning past*, men også motivasjonen en går inn i kurset med. En type motivasjon kan være knyttet til det opplevde behovet for læring (Merriam et al., 2007) og hva en selv ønsker å lære (Goleman et al., 2002; Mezirow, 2000). Geir formidler et ønske om å endre gjeldende praksis på arbeidsplassen som motivasjon for å ta MOL. Det vil da i følge Mezirows (2000) tanke kunne være at Geir fokuserer på og tilegner seg en annen type læring enn eksempelvis Bjørn hvis hovedmotivasjon i følge ham selv var å ”komme i posisjon til å få

nye muligheter”. Dette fordi de tilsynelatende har ulike læringsbehov for å nå målene sine. Individualiteten i ønsker, behov og motivasjon for læringen kan eksemplifiseres ved at Knut igjen har en annen målsetting, han ønsker både personlig utvikling og en formalisering av kompetanse i form av en mastergrad. Det siste ønsket kan sies å likne Bjørns motivasjon uten at det dermed betyr at de legger det samme i det. Sammen kan *learning past*, ønsker og behov være et uttrykk for ”the powerful subtext of why they are there, where they are going, and where they are coming from” (Kegan, 1994, s. 272). Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at motivasjonen en går inn i en lærings- og utviklingssituasjon med, er den motivasjonen som blir sterkest gjennom prosessen. Slik jeg tolker Allgood og Kvalsund (2005) vil nye oppdagelser kunne føre til at en endrer primærfokus for egen utvikling. Dette vil bli drøftet nærmere i delkapittel 5.5.

Det Bjørn, Knut og Geir imidlertid deler, slik jeg tolker dem, er en individuell interesse for ledelsesfaget. Dette er tilsynelatende uavhengig av tidligere erfaringsgrunnlag, fordi de alle tre gir uttrykk for et ønske om å kunne legge til rette for andre i arbeidshverdagen, samt en noe mer generell interesse for ledelse. I følge Goleman et al. (2002) er en slik egeninteresse for det en skal lære en svært viktig forutsetning for at en vekst av mer varig karakter skal kunne finne sted.

5.2 Drøfting av underkategorien *ytre forhold*

Når de kontekstuelle betingelsene rundt en utviklingsprosess også spiller en svært viktig rolle for hvorvidt læringen skal kunne vare og utvikles videre (Day & Zaccaro, 2004), vil en slik kontekstualisering blant annet dreie seg om hvorvidt kulturen på arbeidsplassen fostrer læring og utvikling, om arbeidsplassen kan sies å være en lærende organisasjon (Heifetz et al, 2009; Dweck, 2006). Dweck (2006) hevder at ledere vil vokse ut av en lærende organisasjon; ”create an organization that prizes development of ability – and watch the leaders emerge” (s. 142), og kulturen slik sett er med på å hindre eller fostre lederutvikling. Knut er den av informantene som tydeligst setter ord på kulturens betydning når han hevder at ”... kulturen er sinnsykt viktig” i sammenheng med hvorvidt en varig læring er mulig. Dette er en påstand som sammenfaller med flere av de som vektlegger kulturen som et av de avgjørende aspektene ved varig lederutvikling (Day & Zaccaro, 2004; Goleman et al., 2002; Kegan & Lahey, 2009). Kulturen på Knuts arbeidsplass framstår, gjennom hans utsagn, som en arbeidsplass som både legger til rette for og oppmuntrer til læring og videreutvikling. Dette kan peke mot en arbeidsplass som, i hvert fall til en viss grad, innehar et *growth mindset* og dermed framstår i større grad som en lærende organisasjon enn hva Bjørn og Geir formidler

fra sine respektive arbeidsplasser. Jeg kan ikke med dette trekke konklusjoner om at informantenes arbeidsteder er verken det ene eller andre. Men i det Bjørn og Geir uttrykker at det ikke er noen dialog eller oppfølging rundt kurset og utdanningen de har vært gjennom, tolker jeg dem dit hen at med et, i denne sammenhengen, begrenset utviklingsfokus og oppfølging, samsvarer i større grad med Dwecks (2006) beskrivelser av et *fixed mindset* enn et *growth mindset*. Knuts arbeidsplass vil dermed nærmere kunne være en lærende organisasjon slik Senge (1991) beskriver det enn hva det virker som Bjørns og Geirs arbeidsplasser er.

Knuts arbeidsplass virker til å skille seg fra Bjørn og Geirs arbeidsplasser også med tanke på sosial støtte og dialog omkring utviklingen. Geir formidler at ingen har spurt ham om videreutdanningen, mens Bjørn forteller at han "... orienterte jo om status og hva som skjedde". Slik jeg tolker dem betyr det at de verken er del av noe *language community* (Kegan & Lahey, 2001) eller har noen mentor som kan bidra til å skape rom for videre læring (Goleman et al., 2002). Her må det imidlertid tas forbehold om at det kan være at de har noen utenom arbeidet som støtter dem i utviklingsprosessen. Men jeg fikk ikke inntrykk av det gjennom samtalene med dem. Å være relativt alene om utviklingsprosessen vil kunne øke sannsynligheten for at det vil være vanskeligere å opprettholde og videreutvikle lærdommen de har tillagt seg (Day & Zaccaro, 2004; Goleman et al., 2002). Uten den sosiale støtten på arbeidsplassen vil det også kunne være mindre sjanse for at resten av organisasjonen får ta del i lærdommen (Heifetz et al., 2009). Gjennom det øker sannsynligheten for at Goleman et.al.s (2002) beskrivelse av *honeymoon*-effekten vil kunne inntreffe. Knut beskriver at til tross for at kollegaene snakker mye seg i mellom om ledelse og utvikling, er det ingen av kollegaene som har den samme fagbakgrunn som han nå har gjennom relasjonsledelseskurset og MOL. Samtidig framstår Knut likevel til å være nærmere en del av et *language community* enn Bjørn og Geir siden han, kollegaene og sjefen har en aktiv dialog rundt fagfeltet og arbeider med utvikling og opplæring av andre på daglig basis.

Samtidig som kulturen og sosial støtte er viktig for bevaring og videreutvikling av læringen vil også den enkelte som gjennomgår en slik utviklingsprosess ha et eget ansvar i å tilrettelegge for egen prosess. Knut påpeker den enkeltes ansvar når han hevder det også er hans ansvar å invitere til dialog og deling:

Jeg har jo ikke vært så flink til å dele til alle det jeg kan. [...] Jeg føler det var veldig berikende for min egen del, men jeg tror ikke det er noen av mine kollegaer som har hatt utbytte av min utdanning. Men det er jo nok en gang min ball da.

I denne sammenheng kan det være verdt å merke seg at det ofte vil kunne være enklere å ta eget initiativ til deling av kunnskap hvis rammefaktorene tilsier at det rommet finnes. Uten en kontekst rundt utviklingen vil den oftere stagnere, kanskje også gå tilbake (Kegan & Lahey, 2001). På arbeidsplasser hvor de mer er i retning av et *fixed mindset* er det rimelig å anta at utfordringen til den enkelte blir større. Geir gir uttrykk for at han opplever ikke å bli respektert av sine medarbeidere for relasjonsledelseskurset og –retningen han har valgt å fokusere på. Uten å ha noen støtte blant medarbeidere vil, slik Heifetz, et.al., (2009) peker på, kunne gjøre en videreutviklingsprosess vanskelig. Det å ha kollegaer som forholder seg nøytralt til utviklingsprosessen vil heller ikke bygge oppunder utviklingen (Day & Zaccaro, 2004; Kegan & Lahey, 2009). Samtidig kan noe handle om hvordan Geir formidler hva han har lært og er opptatt av slik både Heifetz et al. (2009) og Torbert (2004) vektlegger. Dette fordi de er opptatt av hvordan et budskap formidles. Hvis Geir har som motivasjon å endre praksis ved arbeidsplassen vil det kunne være betydningsfullt hvordan han velger å presentere budskapet (Heifetz et al., 2009; Torbert, 2004) siden endring ofte kan bringe opp motstand i de som endringen skal skje med eller rundt (Heifetz et al., 2009).

5.3 Fellesdrøfting av hovedkategorien *påvirkninger på vedvarende utvikling*

I drøftingene av underkategoriene *det som er med inn i prosessen* og *ytre forhold* har jeg satt fokus på ulike mulige påvirkningsfaktorer på vedvarende utvikling. Dette handler spesielt om motivasjonen en har med seg inn i prosessen og hva en ønsker å oppnå med den lærings- og utviklingsprosessen en går inn i. Videre handler det også om på hvilken måte omgivelsene legger til rette for og støtter oppunder den utviklingen som en av lederne, eller medarbeiderne, på arbeidsplassen ønsker og dernest iverksetter. Det vi her har sett er at hva en har med seg i det en går inn i en utviklingsprosess kan ha betydning for hvilket utbytte en sitter igjen med. Det har også blitt framhevet at det kan være svært vanskelig å skulle gjennomføre en utviklingsprosess uten noen form for sosial støtte fra andre rundt en og arbeidsplassen i seg selv. Dette er imidlertid ikke ment i seg selv å skulle forklare ulikheter mellom informantenes opplevde utbytte, men at det er perspektiver og aspekter som kan virke inn på den helhetlige opplevelsen av utviklingsprosessen en har vært i gjennom, samt hvorvidt en opplever at en får benyttet den kunnskapen og innsikten en kan ha utviklet etter at kurset er ferdig. Jeg vil nå ta disse aspektene med meg inn i de videre drøftingene av de andre hovedkategoriene der dette er hensiktsmessig.

5.4 Drøfting av hovedkategorien *fasilitering av utviklingsprosessen*

Bjørn, Knut og Geir gir alle uttrykk for en egeninteresse for ledelsesfaget. Dette vil være et godt utgangspunkt for en del av den læringen som ønskes fasilitert fram gjennom relasjonsledelseskurset. Når Allgood og Kvalsund (2005) vektlegger viktigheten av at det veiledes og fasiliteres mot målene enkeltindividet ønsker å oppnå, kan det være rimelig å anta at motivasjonen for gjennomføringen vil avta dersom en ikke opplever at en får det påfyllet av kunnskap og utvikling som en ønsker. For alle tre informantene var imidlertid fasiliteringen av utviklings- og læringsprosessen positiv. Når Bjørn uttrykker det med å si:

De spesialiseringfagene kunne du ta direkte i bruk i egen arbeidssituasjon. Og da blir det straks mer interessant,

kan det tyde på at både Bjørns, og også Knut og Geir gjennom deres utsagn, formidler en opprettholdelse av den opprinnelige motivasjonen, og at den også kan ha blitt styrket gjennom at de opplevde kurset som relevant for eget arbeid. Slik jeg tolket dem i samtalene synes jeg å kunne oppfatte en nesten overraskelse over at de opplevde det så relevant som det de gjorde. Dette kan være i samsvar med senere utsagn som handler om at kurset overgikk forventninger de hadde til det, at det dermed kan tolkes dit hen at relevansen og overførbarheten de opplevde økte motivasjonen for kursets gjennomføring og gjorde dem kanskje enda mer åpne for å ta inn læring.

Videre trekker både Bjørn, Knut og Geir på ulike måter fram delaktigheten de opplevde underveis i kurset. Slik jeg tolker dem formidler de at de ikke bare var passive tilhørere, men at de deltok aktivt i kurset. Dette er i tråd med den transformativ læringens mål om å øke den enkeltes refleksjonsnivå (Mezirow, 2000) og endre operativsystemet en handler ut fra (Kegan & Lahey, 2009). For å kunne oppnå dette vil det ikke være tilstrekkelig læring i å bli fortalt hvordan noe er eller fungerer. Kunnskapen må internaliseres, og nye kompetanser trengs fordi "coping and dealing are valuable skills, but they are actually insufficient for meeting today's change challenges" (ibid., s. 12). Slik sett belyser Geirs uttalelse om at han synes måten å undervise på i dette kurset var tett opp til ideell for ham fordi han fikk tenke, reflektere og komme med et svar uten at det var en fasit, nettopp noen av disse aspektene. Skal det være mulig å oppnå en transformativ læring, slik Mezirow (2000) og Kegan og Lahey (2009) ønsker, må det legges til rette for at deltakerne får tenke og reflektere selv i stedet for i stor grad å benytte en informativ tilnærming til læringen hvor en blir fortalt hva en bør og skal gjøre. Dette kan igjen knyttes til flere teoretikere med tanke på viktigheten av at det er de individuelle oppdagelsene som vil kunne være kilden til varig utvikling (Allgood &

Kvalsund, 2005; Cranton, 2000; Grendstad, 1986). Goleman et al. (2002) bygger oppunder dette når de påpeker viktigheten av at hver og en må få utvikle seg i retning av sitt eget ideal, ikke i en retning som andre bestemmer for en. Hvis denne egenrefleksjonen og individfokuset ikke blir vektlagt vil en, slik jeg tolker Kegan og Lahey (2001; 2009), kunne oppnå en læring som blir for statisk og låst til enkeltsituasjoner fordi det da i større grad vil kunne handle om informativ læring, noe som i denne sammenheng ikke er ønskelig siden verden vi lever i er dynamisk og i rask endring. Fasiliteringen må i stedet gå ut på å legge til rette for refleksjon (Heifetz et al., 2009) og å stille spørsmål ved etablerte sannheter for gjennom dette å kunne nå et nytt system i den mentale utviklingen (Cranton, 2000; Kegan & Lahey, 2009). Ved at Reams og Fikse (2010) ønsker å fasilitere fram systemet *self-authoring mind* i kursdeltakerne er det nettopp evnen til å se sosiale konstruksjoner en omgir seg med fra objekt-posisjon, som er noe av det sentrale. Når informantene trekker fram delaktigheten og det å tenke selv kan det være et tegn på at fasiliteringen i løpet av kurset har lagt til rette for at deltakerne kan reflektere rundt egne sosiale konstruksjoner og utvide perspektivene. Dette bygges oppunder av Geir sitt inntrykk om at det ikke fantes noen felles fasit på det de diskuterte, men at det var forankret i den enkelte deltaker.

I en utviklingsprosess som krever deltakelse fra den enkelte på en slik måte som dette, er det viktig at miljøet og gruppen oppleves som trygg å være i (Goleman et al., 2002; Senge et al., 2004). Bjørn beskriver hvordan enkelte begynte å gråte på samlingene, og han opplevde generelt at det var ekte følelser som var delaktige i prosessen. Dette kan være et uttrykk for den sårbarheten mange opplever i en utviklingsprosess i det en går dypt inn i seg selv og kan møte både atferd, tanker og handlinger som man kanskje må bearbeide og se på i et nytt lys. Senge et al. (2004) omtaler dette som et immunsystem som virker inn når vi opplever noe som ubehagelig. Det er enkelt å argumentere for hvorfor en skal la være å gjennomføre utviklingsprosessen. For likevel å kunne stå i prosessen vektlegger de evnen til å skape trygghet i gruppen og rommet for at den enkelte skal kunne stå i egne prosesser. Samtidig er det viktig at gruppen ikke blir for trygg og avslappet da dette heller ikke vil gi utvikling (Goleman et al., 2002). Det optimale er å kunne finne en balansegang hvor en utfordrer, men at de som er til stede likevel føler seg trygge. Trygghetsfølelsen i løpet av kurset er ikke et tema i samtalene med informantene slik at jeg ikke vil kunne trekke noen slutninger rundt dette. Men ved at både Bjørn og Knut beskriver hvordan flere viser følelsene sine i løpet av samlingene, vil dette kunne peke i retning av at en viss trygghetsfølelse er til stede siden det

er mulig å anta at de hadde vært mer reserverte med å vise følelser hvis de ikke hadde en opplevelse av å kunne bli ivaretatt i sårbarheten.

En slik tilnærming til læring bygger oppunder en tilnærming til lederutvikling hvor utviklingsdimensjonen er sentral, noe som tidligere kan ha vært mangelfullt (Kegan & Lahey, 2009). Det å fasilitere utvikling gjennom egne oppdagelser, refleksjoner og å stille spørsmål ved etablerte sannheter vil kunne gjøre lederne i stand til bedre å håndtere dagens utfordringer (ibid.). Bjørn, Geir og Knut ser alle ut til å ha hatt utbytte av fasiliteringen, at den har gjort dem i stand til å kunne tenke til dels nytt og videre omkring seg selv og sin situasjon.

5.5 Drøfting av underkategorien *opplevelse av læring*

Det framholdes som en viktig del av å fasilitere lederutvikling å få tilbakemeldinger omkring egen person. Spesielt for en 360-graders tilbakemelding fordi den gir en bredde og dybde i ulike perspektiver (Day & Lance, 2004). I analysen fremkommer det at spesielt for Bjørn og Geir ble dette også et utgangspunkt for utvikling fordi det ble tydelig at det var et skille mellom *espoused theories* og *theories in use* (Argyris, 2004). Geir innså at han ikke framsto på den måten han selv trodde og ønsket. Derimot fikk han tilbakemeldinger på at hans framferd til dels var langt unna hva han selv trodde. Møtet med hans egne *theories in use* beskriver han slik:

Dette er ikke han jeg vil være, det er ikke han jeg tror jeg er heller, men det er hvert fall ikke han jeg vil være.

I det Geir ga uttrykk for å ikke være vant til å få tilbakemeldinger på arbeidsplassen, var det en ny opplevelse å bli konfrontert med en til dels annen versjon av seg selv enn hva han selv satt med. Slik jeg tolker Geir oppstod det et dypt forankret behov for læring, slik Kegan og Lahey (2009) beskriver at gjerne er et utgangspunkt for en utviklingsprosess. Den motivasjonen han gikk inn i kurset med, å få andre til å samarbeide, endret til dels retning til å handle om egen utvikling. Slik jeg tolker både Grendstad (1986) og Allgood og Kvalsund (2005) vil en slik mulig retningsgivende endring være forankret i oppdagelser Geir gjorde om seg selv. Disse oppdagelsene ville være av en slik art at de ble primærmålet for utvikling i stedet for endringsmotivasjonen Geir hadde på vegne av arbeidsplassen. Denne endringen i motivasjon vil dermed kunne føre til at Geir også kan ha endret hva han vektla i kurset, siden det som Allgood og Kvalsund (ibid.) hevder ikke vil være mulig å fasilitere fram en ekte utvikling med mindre den som skal utvikles, selv ønsker det. Til tross for at Bjørn ikke gir uttrykk for det samme gapet mellom *espoused theories* og *theories in use*, ga han likevel

uttrykk for at han opplevde tilbakemeldingen som nyttig da det ga ham et utgangspunkt for endring. Day og Lance (2004) hevder det ikke er et entydig svar på hva som gjør at den 360-graders tilbakemeldingen oppleves som virkningsfull. Men det kan handle om en sammensetning av kognitiv, sosial og atferdsmessig kompleksitet. Sett i forhold til fasiliteringen som drøftet tidligere, virker det til å kunne fungere som en tydelig retningsgiver for at den enkelte kan gjøre oppdagelser som gir grunnlag for læring, jfr Allgood og Kvalsund (2005) og Grendstad (1986), og dermed skape behov for læring og utvikling som er forankret i enkeltindividet.

Goleman et al.s (2002) emosjonelle fokus kan også være med på å peke på den dype forankring opplevelsen av tilbakemeldingene ser ut til å ha fått, spesielt for Geir når han uttrykker det å få evalueringen slik:

Schmack. Det var så vondt atte. [...] Det var verre enn det jeg på en dårlig dag hadde fryktet liksom.

Når Goleman (2006) videre hevder det gjerne er emosjonene i øyeblikket vi husker best, kan det være med på å belyse hva det er som gjør at opplevelsen virker sterk også i ettertid. Slik jeg tolker Kegan og Lahey (2009) er emosjonenes tilstedeværelse en svært viktig del av av utviklingens forankringen. Hvis emosjonene ikke integreres i prosessen er det ikke gitt at utviklingen blir av varig karakter. Knut påpeker selv at det å få tilbakemeldingene ikke ble opplevd like overveldende som for andre fordi han i det daglige får tilbakemeldinger på arbeidsplassen. Således ser en her en forskjell som kan være knyttet til hvilke erfaringer den enkelte har med seg inn i prosessen. Dette også fordi Knut beskriver at grunnen til at han ikke hadde de sterkeste opplevelsene underveis i kurset handlet om at han "har hatt de tidligere". Til tross for dette var Knut opptatt av at emosjoner spilte en rolle for de rundt ham:

Men når jeg så rundt meg så var det veldig mange som ble veldig sjokkert da.

Dette kan i dette tilfellet antyde at å få tilbake en så omfattende evaluering av seg selv vekker emosjoner i en, kanskje fordi en blir stående naken i møtet med seg selv gjennom andres øyne og denne sårbarheten i øyeblikket gjør at opplevelsen knyttes til bestemte emosjoner. Forskjellen i spesielt Geir og Knuts egenopplevde tilstedeværelse av emosjoner i løpet av kurset kan være en bidragsyter til hvorfor Geir formidler en sterkere opplevelse enn hva Knut gjør. Dette kan igjen peke tilbake på deres utgangspunkt for å gå inn i prosessen og hvilken *learning past* de kom inn med.

Innsikten og bevisstheten om forskjellen på *espoused theories* og *theories in use* som 360 graders tilbakemeldingen kan gi, betegner Hall (2004) som en økning i den enkeltes

bevissthet omkring seg selv, ens *self-awareness*. Med utgangspunkt i Joiner og Josephs definisjon (2007) vil den økte *self-awareness* kunne være et resultat av en bevissthet om at det kan være flere mulige tolkninger og opplevelser av en enkelt handling. Med en høy grad av *self-awareness* vil du kunne være i stand til å oppfatte hvordan andre tolker og opplever deg, og dermed kunne regulere egen atferd for å oppnå ønsket resultat. Dette fordrer imidlertid at en er kjent med og aksepterer ens *theories in use*, at en har en realistisk forståelse av seg selv og ens egne evner og handlinger (Goleman et al., 2002). Geir gir uttrykk for at han startet denne prosessen da han fikk tilbake 360-graders evalueringen. Dermed kan det sies at denne evalueringen ga ham den oppdagelsen og innsikten han opplevde å trenge for å skulle kunne starte og bli genuint og realistisk kjent med seg selv.

Knut og Bjørn formidler også en økt bevissthet rundt det som skjer. Slik jeg tolker dem handler det om et bredere perspektiv i hverdagen. Knut og Bjørn uttrykker dette noe ulikt. Jeg oppfatter dem slik at de opplever å ha blitt mer bevisst på viktigheten av å kunne et metaperspektiv i hverdagen er essensen. Dette metaperspektivet er viktig for å kunne se klarere hva det er som foregår ikke bare i ens egen nærmeste sfære, men også rundt seg. Dette er i tråd med å bevege seg fra *the socialized mind* opp mot *the self-authoring mind* som mentalt system. Slik Kegan og Lahey (2009) beskriver det handler dette steget i mentalt system blant annet om hvorvidt en evner å trekke seg unna for å ta et høyere perspektiv i situasjoner. Bjørn uttrykker en slik bevissthet når han sier han har blitt bevisst på

hvor viktig det er å ta et steg tilbake og reflektere litt over ting.

Dette sammenfaller med Heifetz et al.s (2009) bruk av bildet på å gå opp på balkongen og se ned på situasjonen, noe som kan tyde på at Bjørn har styrket sin evne til å kunne se på hva som skjer i situasjoner i stedet for kun å være en del av det. Et slikt metaperspektiv peker i retning av Senge et al.s (2004) mål for dypere læring ved at en gjennom et metaperspektiv kan ta aktive valg i situasjonen. Knut formidler også hvordan han har fått økt bevisstheten sin til å tenke at andre også har ulike grunner til å handle slik de gjør. Dette er et utsagn som gir grunnlag for å kunne anta at Knuts metaperspektiv er ytterligere styrket da han gir uttrykk for en evne til å ta inn flere perspektiver, jamfør Kegan og Lahey (2009) hvor antall perspektiver en kan holde på en gang er noe av det som skiller en *self-authoring mind* fra *the socialized mind*. Når Bjørn og Knut uttrykker en opplevelse av å ha fått utvidet perspektivene sine vil det også kunne tolkes å være en styrking av deres *action inquiry*, og mer spesifikt deres *supervision* (Torbert, 2004). Evnen til å løfte blikket i situasjoner en står i, ikke bare for å se de ulike ytre perspektivene, men også inn i seg selv, holdes fram som viktige aspekter for å

kunne unngå at valgene en tar blir reaktive. At Bjørn og Knut gir uttrykk for økt metaperspektiv betyr imidlertid ikke at de automatisk kommer til et nytt utviklingsstadium. Men det kan antyde at de er i en utviklingsprosess mot høyere mental kompleksitet.

Når Knut viser til *Immunity to Change* (Kegan & Lahey, 2009) og dens *Test of the Big Assumption* er dette en annen indikasjon som viser at Knut opplever at han har fått større forståelse for helheten i prosesser. Det Knut viser til handler om hvordan Kegan og Lahey (2009) framhever at det er ting vi ønsker å gjennomføre, men som vi ikke gjør fordi det kan være andre ting som er enda viktigere for oss. Knut viser til sammenhengen mellom disse *competing commitments* når han sier han var klar over det fra før, men samtidig at bevisstheten hans, og dermed også kunnskapen hans, har økt i forhold til prosesser som innebærer endring og utvikling. Med denne bevisstheten og kompetansen opplever jeg at han føler han er i bedre stand til å legge til rette både for sin egen videreutviklingsprosess, men også påvirke hvordan han arbeider med elevene sine. Dette bygger oppunder Knuts utsagn i kategorien *fasilitering av utviklingsprosessen* hvor han er opptatt av overføringsverdien kurset har til egen arbeidsplass. Likledes viser Knut til at han opplever å ha lært mye om viktigheten av å knytte læringen til det enkelte individet. Dette er i tråd med Grendstad (1986) og viktigheten av den enkeltes oppdagelser som betingelse for lærings- og utviklingsprosesser. Perspektivet støttes også av den konstruktivistiske utviklingsteori som vektlegger helheten i prosesser og individualiteten i meningskaping og læringsprosesser (Kuhnert & Lewis, 1987). Siden Knut opplever at dette er noe det er viktig for ham å videreføre inn i situasjoner hvor det er han selv som fasiliterer opplæringen, at Knut selv har opplevd det meningsfylt å være i en utviklingsprosess hvor det er han selv som har forankret den utviklingen som det skal jobbes mot. Å oppleve dette som meningsfylt er i tråd med teorien om at vi alle har individuelle læringsstiler. I en situasjon hvor transformativ læring er det en arbeider mot, vil denne individuelle forankringen være av svært stor betydning (Cranton, 2000) og samtidig en formidling av den individuelle oppdagelsens viktighet.

At trygghetsfølelsen i relasjoner øker ble også påpekt som et viktig aspekt i analysen ved at jeg opplevde at de formidlet en økt trygghet i situasjoner de står i. En mulig forklaring på denne økte tryggheten er at de opplever at de har fått ny kompetanse og derfor er mer komfortable med å handle. Likledes kan det dreie seg om at deres *self-efficacy* har økt gjennom å ha deltatt på kurset. Hvis troen på egen mestring øker, vil det også være at en oftere forsøker en handling (Bandura, 1995; Kegan & Lahey, 2009). Ved å forsøke å ha tro på seg selv vil en oftere lykkes enn ved å ikke prøve. Geir beskriver hvordan han i en situasjon

nå ikke bare ser ting annerledes enn tidligere. Han føler seg i stand til å handle på en annen måte enn før. Slik jeg tolker ham gjenspeiler det en økt tro på mestring på bakgrunn av at han opplever å ha økt sin kompetanse på området som blant annet gir utslag i evnen til å ta et utvidet perspektiv på situasjonen og handle utfra det. Når Geir beskriver at han ser en situasjon annerledes enn tidligere kan det være en indikasjon på at han, i likhet med Bjørn og Knut, beveger seg mot et høyere mentalt system, og da the self-authoring kompleksitetsnivået. Kegan (1994) beskriver at "the principal transformation we are talking about is the move from the third to the fourth order (of consciousness)" (s. 301, min tilføyning). Som beskrevet i teorikapittelet er denne endringen sammenlignbar med Kegans senere begreper om bevegelsen fra *the socialized mind* til *the self-authoring mind* (Kegan & Lahey, 2009). Det er denne transformasjonen i mentalt kompleksitetssystem som er en del av målsettingen til kurset (Reams & Fikse, 2010). Jeg kan ikke med bakgrunn i dette hevde at Geir heller har nådd et nytt nivå, men slik jeg tolker ham viser han indikasjoner på at han er underveis i evnen til å se en større helhet og flere perspektiver i situasjoner.

Bjørn formidler at det viktigste med både kurset og MOL for hans del var å komme i posisjon til å få en ny jobb. Dette er i samsvar med hva han uttalte som motivasjon for kurset. Med henblikk på Merriam et al.s (2007) påstand om at en lærer det en har behov for å lære, vil det være mulig å stille spørsmål omkring hva Bjørn i utgangspunktet hadde behov for å lære og dermed hva han var åpen for å ta inn. Bjørn uttaler selv at han ikke vet om det var utdannelsen i seg selv som gjorde at han fikk ny jobb, eller det å vise at en har stor arbeidskapasitet. Det vil ikke på bakgrunn av dette være mulig å dra slutninger i forhold til hvorvidt Bjørn hadde sittet igjen med noe annet hvis motivasjonen hans for å gå inn i kurset hadde vært annerledes. Samtidig står Bjørns utbytte i kontrast til Knut og Geir som henholdsvis på forhånd og i løpet av kurset hadde egenutvikling som i hvert fall én av hovedmotivasjonene. Likeledes er det ikke noe som peker på at dette ikke var det som var viktigst for Bjørn. Som Kegan og Lahey (2009) påpeker er det opplevelsen av å ha et behov som gjør at en lettest gjennomfører en utviklingsprosess. Ved at Bjørn fikk seg ny jobb etter endt kurs og MOL har han, slik jeg tolket ham, oppnådd det han ønsket.

Til tross for at Bjørn, Geir og Knut til dels har ulike opplevelser og kunnskap de har tatt med seg fra relasjonsledelseskurset og inn i eget arbeid, ser én fellesnevner ut til å være at de alle tre har fått økt bevissthet knyttet til hvem de er, og hvem de framstår som. Uten at det er denne oppgavens intensjon å fastslå hvilket mentalt system de opererer innenfor kan det synes som de har utviklet perspektivene og bevisstheten i situasjoner slik at de i etterkant av kurset

gir uttrykk for å kunne holde flere perspektiver samtidig enn før, og at de ikke i like stor grad styres av omgivelsene. Spesielt Geir og Knut gir også uttrykk for at de opplever økt trygghet i situasjoner på arbeidsplassen etter å ha vært gjennom relasjonsledelseskurset.

5.6 Drøfting av underkategorien *den personlige dimensjonen*

Knut påpeker at han opplever den personlige utviklingen han har fått gjennom lederutviklingen er overførbart til andre relasjoner. Dermed eksemplifiserer han Kegans (1994) helhetstilnærming til menneskene. Vi er ikke enkeltrollene vi innehar i vår liv, men vi er ett menneske og de ulike rollene virker på tvers av hverandre. Knut formidler at for han handler ikke personlig utvikling kun om å bli en bedre leder, det handler også om å utvikle seg som person i de relasjonene en ellers er en del av. I henhold til Kegans (1994) tanke vil det dermed være naturlig å ta hele mennesket med i en lederutviklingsprosess, ikke bare 'lederen' i en. Når de anser lederutvikling, og dermed personlig vekst i ledere, for å være nøkkelfaktoren til organisasjoners suksess i dagens hurtig endrede samfunn, er Joiner og Josephs (2007) opptatt av hvordan personlig utvikling som lederutvikling vil kunne føre til mer *agile* ledere. Geir gir selv uttrykk for å ha vært gjennom en transformasjon i løpet av deltakelsen på kurset og slik jeg tolker han knytter han denne transformasjonen opp til den personlige utviklingen. Han spesifiserer dette ved å formidle en opplevelse av å ha blitt kjent med seg selv på en ny måte, jmfør kapittel 4.1.2. En transformasjon vil i følge Mezirow (2000) innebære at han ikke bare har blitt mer bevisst seg selv, men også at man innehar en større kontroll over eget liv som meningsskaper og beslutningstaker. Nøyaktig hva Geir selv legger i transformasjon er ikke klart, men slik jeg opplever ham har han gjennom prosessen fått nye perspektiv på seg selv og verden han lever i. Han kjenner og ser seg selv på en ny måte. Dette kan knyttes til både mentalt kompleksitetssystem og økt grad av *self-awareness* som kan bidra til større samsvar mellom *espoused theories* og *theories in use*. Geir gir også uttrykk for en bevegelse fra subjekt til objekt-posisjon når han forteller følgende:

Mens jeg før kanskje ble både sint og lei meg og viste hele spekteret, kanskje til og med glade følelser, så har det vel nå blitt til at jeg bruker de aktivt. Nå velger jeg å bli sint, eller vise at jeg blir sint.

Ved at han beskriver at han aktivt velger å ta stilling til å vise følelsene sine tyder det på at han ikke lar de styre ham slik som tidligere, men at han kan se på dem og velge hvordan han skal handle. Denne endringen kan tolkes til å være i tråd med McCauley et al.s (2006) beskrivelser av en endring fra subjektposisjon til objektposisjon, og som er en målsetning som trekkes fram av flere (Kegan & Lahey, 2009; Senge et al., 2004). Det er ikke dermed sagt at denne egenuttrykte transformasjonen til Geir, eller utvikling hos Knut og Bjørn, kun er

produkt av relasjonsledelseskurset. Geir setter selv ord på dette, og det er rimelig å anta at det også kan være tilfellet for Knut og Bjørn. Både Mezirow (2000), Merriam et al. (2007) og Kegan og Lahey (2009) legger til grunn at utvikling er en prosess, noe som støtter at det er vanskelig å si at det kun er dette kurset som har bidratt til den eventuelle utviklingen Bjørn, Knut og Geir opplever.

Når Hall (2004) hevder at "leader development is largely personal development" (s. 154) støtter de Joiner og Josephs (2007) påstand om personlig utvikling som lederutvikling. Samtidig er det tydelig at Bjørns bevisstgjørings- og refleksjonsprosess har ført til at han setter spørsmålsteget ved hvorvidt han egentlig ønsker å være leder. Denne refleksjonen kan være et resultat av bevisstgjøringsprosessen rundt hvem en er som person, da det å øke ens *self-awareness* kan sies å være en vesentlig del av den personlige utviklingen (Hall, 2004). Samtidig kan det være arbeidet med Kegan og Laheys (2009) *compeating commitments* som jeg tolker at Bjørn opplevde som meningsfylt og interessant og som ga Bjørn en ny type innsikt. Gjennom dette arbeidet kan det være at han har innsett at ulike aspekter han ønsker seg, ikke er gjensidig mulig å realisere, og at han dermed må foreta et yrkesmessig valg. Når Bjørn formidler at han ikke alltid føler han er like god til å være leder, og at det er medvirkende årsak til at han ikke vet om han vil være leder, kan dette imidlertid også ha sammenheng med Bjørns mindset. Slik Dweck (2006) beskriver vil en person med *fixed mindset* ha lettere for å oppleve utilstrekkelighet og mislykkethet fordi en ønsker at alt skal være tilnærmet perfekt. Bjørn påpeker at han opplever at han ser sine egenopplevde mangler som leder bedre enn hva andre gjør. Dermed kan dette knyttes til Bjørns mulige opplevelse av mangel på mestringfølelse. Dette kan peke i retning av et *fixed mindset* fordi en person med *growth mindset* med større sannsynlighet ville brukt muligheten til å se et forbedringspotensial til å øve og bli bedre (Dweck, 2006) og på den måten kunne arbeidet mot det idealet Goleman et al. (2002) framhever som viktig å sette seg med tanke på hvilken type leder en ønsker å utvikle seg i retning av. Ved at Bjørns arbeidsplass gjennom beskrivelsene hans ikke framstår som en organisasjon med et *growth mindset* vil det kanskje også ligge et enda større ansvar på enkeltindividet for å lede sin egen utvikling. Hadde det vært andre rundt ham som hadde støttet opp om utviklingen, ville Bjørn kanskje kunne fått innspill og motivasjon til å fortsette utviklingen i stedet for tilsynelatende å stoppe mer opp i et *fixed mindset*.

Selv om Bjørn, Geir og Knut både opplever og anerkjenner den personlige utviklingen de har vært gjennom, stiller Knut spørsmål ved hvordan man kan bruke relasjonsledelseskompetanse

til ”å gjøre noe”. Dette kan tyde på at Knut kanskje ikke selv opplever det tette båndet mellom lederutvikling og personlig utvikling som blant annet Joiner og Josephs (2007) beskriver. En mer tradisjonell lederutvikling kan handle om hva en bør og ikke bør gjøre som leder. Slik sett kan det være at relasjonsledelseskurset oppleves som mindre konkret og håndfast enn andre tilnærminger til lederutvikling. Kegan og Lahey (2001; 2009) argumenterer for hvorfor lederutvikling bør være preget av færre konkrete tiltak og i stedet fasilitere fram en økt forståelse og bevissthet, jamfør systemene for mental utvikling. Dette begrunner de med at konkrete virkemidler vil være tilpasset gitte situasjoner og dermed vil de bli foreldet når samfunnet endrer seg. Dette samsvarer med Scharmers (2009) tanke om at vi må omstille oss til å drive en framoverrettethet i fasiliteringen av lederutvikling i stedet for å dra veksel på tidligere hendelser som primærkilde for utvikling og ledelse. Når Bjørn, i likhet med Geir, opplever at kurset har hjulpet ham til å tenke annerledes, både om seg selv og andre, er dette et utsagn som peker i retning av et høyere mentalt system og at Bjørn dermed kan ha fått noen nye perspektiver gjennom kurset. Både Bjørns og Geirs opplevelser av hva de sitter igjen med kan synes å samsvare med Kegan og Laheys (2001; 2009) målsetting om at lederutvikling handler om å kunne se verden med nye perspektiver, nye øyne. Jeg kan ikke med dette hevde at Knut ikke opplever noe av den samme endringen fordi slik det er vist til tidligere gir han tydelig uttrykk for at han opplever å ha fått økt bevissthet. Samtidig er det tilsynelatende ikke klart for ham hvordan bevisstheten han har ervervet seg og videreutviklet umiddelbart kan benyttes som et type verktøy i seg selv inn i lederarbeidet. At Knut ikke formidler å ha fått nye perspektiver i like stor grad som Bjørn og Geir kan ha sammenheng med hans *learning past* og at han kanskje har fått utvidet perspektivene sine gjennom tidligere erfaringer og læring. Samtidig er det imidlertid ikke sikkert at det er dette som er den bakenforliggende årsaken til denne forskjellen. Det vil derfor være vanskelig for meg å trekke konklusjoner i forhold til denne forskjellen i informantenes opplevelser.

Denne drøftingen har vist hvordan Bjørn, Geir og Knut alle tre gir uttrykk for at det har vært personlig berikende å delta på relasjonsledelseskurset. Bjørn og Geir forteller begge at de har fått en ny forståelse for seg selv og andre gjennom kurset. Geir beskriver seg selv som transformert, og jeg har pekt på at dette kan ha sammenheng blant annet med en tilsynelatende økt evne til å innta objektposisjoner i situasjoner. For Bjørn har dette vært en utviklingsprosess som har ført til at han formidler økt bevissthet om egne ønsker og tanker rundt rollen hans som leder. Knut stiller spørsmål ved koblingen mellom personlig utvikling og ledergjerningen, og opplever ikke nødvendigvis at den personlige veksten han har vært

gjennom, er til direkte bruk i arbeidet. Det er ikke mulig å trekke slutninger vedrørende kursets påvirkning på det personlige plan på bakgrunn av de dataene jeg har. Det kan samtidig se ut til at Knut ikke formidler en like sterk emosjonell opplevelse knyttet til relasjonsledelseskurset fordi han selv opplever at han har hatt disse opplevelsene tidligere.

5.7 Fellesdrøfting av hovedkategorien *egenopplevd verdi av relasjonsledelseskurset*

I drøftingen av de to underkategoriene *opplevelse av læring* og *den personlige dimensjonen* har det blitt belyst hvordan Bjørn, Geir og Knut på ulike måter opplever at de har fått benyttet og overført kunnskap fra relasjonsledelseskurs på MOL og til egen arbeidsplass. Det de først og framst påpeker handler om den personlige veksten og det personlige utbyttet de har hatt av kurset samt at de opplever å ha fått økt bevissthet omkring seg selv og omgivelsene. Det er imidlertid ikke mulig å trekke en slutning om hvorvidt det er dette kurset og dets innhold som har ført til at de opplever denne utviklingen, eller om det kan handle om at de har gjort noen annet enn det arbeidet de gjør til daglig. Når Knut påpeker at utvikling ikke er å ta et kurs på NTNU tolker jeg ham dit hen at mye av utviklingsarbeidet skjer utenom kurset i seg selv, og dermed vil spørsmålet være hvorvidt en Hawthorne-effekt (Payne & Payne, 2004) kan bidra til opplevelsen av utvikling. Samtidig er Geir eksplisitt på at han mener det er relasjonsledelseskurset som har vært katalysatoren for hans utvikling. Det vil imidlertid i denne oppgaven ikke være mulig å fastslå at det er relasjonsledelseskursets gjennomføring, eller om det er verdien av å komme i en ny setting med nye mennesker og bli behandlet på en annen måte enn til vanlig, som bidrar til den egenopplevde utviklingen. Jones (1992) stiller spørsmål rundt Hawthorne-effektens realiteter, men i denne sammenheng vil det likevel forbli en utforsket faktor som likevel kan være en del av helhetsbildet når det gjelder den egenopplevde utviklingen Bjørn, Geir og Knut på ulikt vis gir uttrykk for å ha vært igjennom.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg gjennom teori, empiri og egne tolkninger og refleksjoner forsøkt å svare på problemstillingen *på hvilken måte opplever ledere at de er i stand til å overføre opplevelser og kunnskap fra relasjonsledelseskurs på master i organisasjon og ledelse til egne aktiviteter på arbeidsplassen*. Jeg har gjort dette gjennom å bryte ned og analysere datamaterialet for deretter å drøfte dette opp mot teori og egne refleksjoner. Jeg har oppdaget at problemstillingen var mer sammensatt enn hva jeg først var klar over, og at oppgaven min derfor har forsøkt å gjenspeile kompleksiteten temaet representerer, samtidig som jeg har ønsket å beholde hovedfokuset på oppgavens hensikt og problemstilling. Jeg vil i denne delen av oppgaven først gi en samlet presentasjon av de faktorene som, gjennom denne oppgaven, har vist at kan påvirke hvordan ledere opplever at de er i stand til å overføre erfaringer fra relasjonsledelseskurset til eget arbeid. Deretter vil jeg svare på problemstillingen ved å presentere de viktigste funnene denne studien har ført fram til. Til slutt vil jeg påpeke mulige implikasjoner til videre forskning basert på dette forskningsprosjektet jeg nå har gjennomført.

6.1 Begrensninger ved forskningsprosjektet

Den enkeltes motivasjon for å gjennomføre en lærings- og utviklingsprosess har vist seg å kunne påvirke læringen som skjer, siden en gjerne lærer først og fremst det en selv ønsker å lære (Mezirow, 2000). Når Bjørn går inn i relasjonsledelseskurset med ønsket om å få en annen jobb vil det kunne være at han fokuserer på andre ting underveis enn Geir, hvor motivasjonen for han dreide fra å skulle gjennomføre endringer på arbeidsplassen til å vokse og utvikle seg som menneske. Jeg kan ikke på bakgrunn av dette forskningsprosjektet fastslå at Bjørn, Geir eller Knut ville hatt et annet egenopplevd utbytte dersom motivasjonen for å ta kurset hadde vært annerledes. Jeg må likevel holde muligheten åpen for at dette kan være med på å bidra til den egenopplevde verdien av relasjonsledelseskurset nå i ettertid.

I tillegg til motivasjonen vil det den enkelte hadde med seg inn i prosessen spille en rolle i den videre utviklingsprosessen, slik Kegan (2000) er opptatt av med tanke på enkeltindividets *learning past*. De erfaringene, kunnskapen og historiene Bjørn, Geir og Knut hadde med seg inn i relasjonsledelseskurset gjør at de alle hadde ulike utgangspunkt for å delta. Knut skiller seg i så måte mest fra Bjørn og Geir siden han hadde en del lederutdanning fra før. Det er ikke dermed sagt at noe er bedre eller dårligere enn noe annet, det er bare forskjellige utgangspunkt. Det viktige da er at de som fasiliterer utviklingen møter den enkelte der den er, og legge til rette for videreutvikling derfra (Allgood & Kvalsund, 2005). Videre kan jeg ikke

hevde at det kun er dette relasjonsledelseskurset som har bidratt til at informantene på ulikt vis formidler økt bevissthet omkring omgivelsene og seg selv. Utvikling av nye mentale systemer er en prosess (Kegan & Lahey, 2009), ikke nødvendigvis noe som er gjort over en relativt kort tidsperiode. Det kan derfor være andre forhold rundt informantene både før, under og etter relasjonsledelseskurset som også har bidratt til utviklingen de opplever.

Kulturen og graden av sosial støtte på arbeidsplassen vil også kunne påvirke den enkeltes utviklingsprosess (Day & Zaccaro, 2004; Kegan & Lahey, 2009). For Bjørn, Knut og Geir har dette kommet til uttrykk gjennom at de formidler ulike fokus og erfaringer fra arbeidsplassene sine. På Knuts arbeidsplass oppfatter jeg at det er fokus og snakk om utvikling, ledelse og relasjoner, mens verken Bjørn eller Geir gir uttrykk for å ha noen å snakke med og utvikle seg videre i samarbeid med. Det å ha en kultur på arbeidsplassen som ikke støtter opp under utviklingen vil kunne føre til at den utviklingsprosessen som var underveis stagnerer (Day & Zaccaro, 2004; Goleman, et al., 2002; Kegan & Lahey, 2009). En slik konsekvens vil slik jeg ser det ikke være gunstig verken for den som i utgangspunktet ønsket vekst og utvikling eller for arbeidsplassen. Til tross for at Bjørn, Geir og Knut formidler ulike kulturer fra sine respektive arbeidsplasser har jeg ikke grunnlag for å hevde at det de opplever som utbytte av relasjonsledelseskurset nødvendigvis hadde vært annerledes hvis kulturen hadde vært en annen. Det er likevel en faktor jeg må være åpen for at påvirker det egenopplevde utbyttet deres.

Fasiliteringen av utviklingsprosessen vil også kunne være av betydningen for varigheten på utviklingen. For at en transformativ læring skal kunne finne sted bør fasilitatorene legge til rette for en individrettet utviklingsprosess (Cranton, 2000) hvor den enkelte blir gitt rom til å gjøre egne oppdagelser (Grendstad, 1986; Allgood & Kvalsund, 2005). Det å stille spørsmål ved etablerte sannheter og oppøve den enkeltes evne til refleksjon vil være viktig for å oppøve en bevissthet hvor en i større grad er i stand til å innta objektposisjon (Kegan & Lahey, 2009). Det er ikke denne oppgavens hensikt å vurdere relasjonsledelseskurset i seg selv, men se på hva deltakere på kurset tenker om utviklingsprosessen de har vært gjennom og hva de opplever at det har gitt dem.

6.2 Avsluttende drøfting og kommentarer

Med de forbehold påvirkningsfaktorene presentert over gir, vil jeg presentere hovedfunnene i denne studien knyttet til de teorier som ligger til grunn for bearbeidelsen og drøftingen av dataene.

Den personlige gevinsten Bjørn, Geir og Knut opplever at de har fått gjennom deltakelse på relasjonsledelseskurset er noe av det de alle tre er tydeligst på. Gjennom arbeidet med *The Leadership Circle* (Anderson, 2005) og *Immunity to Change* (Kegan & Lahey, 2009) ser det ut til at de opplever en utvidet bevissthet omkring seg selv og omgivelsene. Synliggjøringen av *espoused theories* og *theories in use* (Argyris, 2004) kan være medvirkende årsak til innsikten de opplever å ha fått om seg selv. Dette er tydeligst for Geir som formidler at han ble svært overrasket over hvor lite samsvar det var mellom hvordan han opplevde seg selv og hvordan andre opplevde han. Arbeidet med tilbakemeldingene og refleksjoner rundt dem tolker jeg dithen at ga både Geir og de andre to økt *self-awareness* (Joiner & Josephs, 2007), selv om graden av ny innsikt formidles i noen ulik grad. Det at både Bjørn, Geir og Knut formidler personlig vekst kan peke i retning av en fasilitering av utviklingsprosessen hvor de alle har fått muligheten til å utvikle seg fra sitt eget utgangspunkt. Emosjonene som gjorde seg gjeldende underveis i relasjonsledelseskurset, både for dem selv og opplevd av andre, støtter oppunder dette ved at det tyder på at den enkelte fikk forankret utviklingen i seg selv. Den emosjonelle forankringen vil i seg selv være viktig hvis læringen skal kunne vedvare og utvikles videre (Goleman, et. al., 2002; Kegan & Lahey, 2009).

Bevisstheten de gir uttrykk for å ha fått om omgivelsene formidler de alle tre at de benytter inn i arbeidslivet deres. Siden de har ulike arbeidsplasser med forskjellige lederroller er det ikke nødvendigvis vis at bevisstheten kommer likt til uttrykk. Det de imidlertid har til felles er at de formidler evne til å ta et større perspektiv i situasjoner. Denne evnen til å se mer av det som foregår i omgivelsene kan sees i sammenheng med hvilket mentalt system de befinner seg på. Jeg kan ikke med bakgrunn i denne oppgaven fastslå den enkeltes mentale system, men jeg har tolket alle tre informantene slik at de nå opplever at de er i stand til å innta flere perspektiver enn tidligere. Opplevelsen av bredere perspektiver kan knyttes til systemet *the self-authoring mind* hvor en utvider horisonten til å handle om er enn det som er aller nærmest en selv (Kegan & Lahey, 2009). En vil også kunne se og holde ulike perspektiver, noe som sammenfaller med Kegans (1994) *fourth order of consciousness*. Det at de opplever å kunne ta inn flere perspektiver gjør at de kan handle annerledes i situasjoner som dukker opp i

arbeidshverdagen. Eksempelvis beskriver Geir dette i forhold til å kunne se, og dermed handle, annerledes i situasjoner nå enn tidligere. For Bjørn handler det også om hvordan han er bevisst på å ta aktive handlinger for å se helheten og reflektere over det som skjer. Evnen til å ta et steg tilbake og reflektere i situasjoner er noe av det som vektlegges for å kunne ta aktive valg i stedet for å bli styrt av omverdenen (Torbert, 2004). Dette kan igjen knyttes til *the self-authoring mind*, og samtidig er det en tydeliggjøring av hvordan refleksjonsevnen er viktig i en framoverrettet ledelse. Når informantene opplever at de i større grad tar aktive valg kan det gjenspeile en økt evne til å innta objektposisjon i situasjoner, i stedet for å være i en subjektposisjon hvor en i større grad styres av samfunnet (McCauley et al., 2006; Senge et al., 2004). Dette vil styrke dem i deres ledergjerninger fordi de vil kunne være mer tilpasningsdyktige i forhold til de adaptive endringene samfunnet er omgitt av (Heifetz et al., 2009).

Siden det er denne personlige utviklingen som framstår som den største gevinsten, kan det være et tegn på lederutviklingen Kegan og Lahey (2009) har framstilt som målsettingen. At det handler mer om hvilke øyne en ser verden med enn hvilke konkrete ferdigheter en fokuserer på. Når informantene beskriver hvordan deres egen utvikling gjør at de handler annerledes på jobb, peker det i retning av at Joiner og Josephs (2007) framheving av den personlige utviklingen som lederutvikling blir understøttet. Denne sammenhengen oppleves tilsynelatende ikke som like tydelig for alle informantene. Gjennom måten de beskriver bruken av den nye bevisstheten om seg selv, og evnen til å ta flere perspektiver, ser det likevel ut til at den personlige utviklingen også har gitt lederutvikling, selv om det kanskje ikke framstår som like tydelig for en selv.

Slik det er beskrevet ovenfor vil det kunne være flere ting som påvirker utviklingsprosessen. Til tross for at relasjonsledelseskurset kan ha hatt en noe ulik rolle for Bjørn, Geir og Knuts utviklingsprosesser, ser det ut til at de alle tre har opplevd å bli mer bevisste og fått flere perspektiver på omverdenen etter å ha deltatt på det. Selv framhever de den individuelle forankringen og delaktigheten som viktig for egen utviklingsprosess. De opplever alle tre at de har utviklet seg og vokst både som individer og som ledere. I følge Kegan (1994) har de da vokst som hele mennesker.

6.3 Implikasjoner til videre forskning

I dette forskningsprosjektet har jeg fokusert på en liten del av det store feltet som fasilitering av lederutvikling er. I en slik sammenheng er det flere ulike aspekter jeg tenker at det ville vært interessant å kunne studere nærmere i senere forskningsprosjekter.

Et av disse momentene er at jeg hadde et relativt lite utvalg bestående av kun menn. Det ville ha vært interessant å se hvorvidt et utvalg av begge kjønn ville kunne skapt endringer i funnene. Likledes om det disse tre har opplevd for sin egen del kan sies å være overførbart til andres opplevelser av å ha deltatt på relasjonsledelseskurset, og andre typer lederutviklingsprogram. Samtidig er det også den faktoren at jeg valgte snøball-metoden for å nå mine informanter, hva kunne vært annerledes dersom jeg hadde valgt en mer tilfeldig strategi for å få informanter?

I denne oppgaven har de mulige påvirkningsfaktorene for varig utvikling vært en medfaktor, og det har gjort at jeg er nysgjerrig på å kunne ha utforsket dette videre. Til tross for at det i denne oppgaven kan peke i retning av at for eksempel kulturen på arbeidsplassen spiller inn på spørsmålet om varig utvikling, hvor stor er den *egentlig*? Og hva er det som oppleves som de avgjørende faktorene for de som står i utviklingssituasjonen?

Et siste aspekt jeg vil nevne i denne sammenhengen er hvorvidt det å være tilbake i jobb i ett år etter endt relasjonsledelseskurs er lenge nok til å kunne si noe om en varig utvikling. Kanskje kan en etter ett år gi en pekepinn på hvorvidt utviklingen kommer til å være av varig verdi, men hva skjer når det har gått flere år? Vil prosessen fra relasjonsledelseskurset fortsatt være aktuell og en del av bevisstheten, eller vil den kunne ha opplevd å ebbe ut?

7.0 Etterord

I det arbeidet med denne masteroppgaven nå er i slutfasen sitter jeg først og fremst igjen med en opplevelse av at jeg har lært veldig mye. Prosessen har vært spennende, utfordrende og givende. Det datamaterialet jeg til tider syntes var vanskelig å vite hvordan hang sammen fordi alt var i relasjon til og avhengig av noe annet, har lært meg nettopp det; helheten kan sjeldent deles enkelt opp i mindre biter. Det vil alltid stå i et avhengighets- og påvirkningsforhold til noe annet. Jeg har oppdaget Kegans (1994) helhetsforståelse for min egen del.

Når jeg nå avslutter studiet og skal inn i arbeidslivet vil jeg ta med meg det jeg har lært om hvordan min egen utvikling kan bli av en mer varig karakter – og ikke minst hvilke grep jeg selv kan ta for å utvikle meg videre. Jeg har gjennom arbeidet med denne masteroppgaven tilegnet meg kunnskap som gjør at jeg opplever at jeg nå er i bedre stand til å kunne legge til rette for min egen utvikling, og ikke minst har jeg fått et ideal (som Goleman et.al., 2002 påpeker) å jobbe mot når det gjelder hvordan jeg kan være med på å skape utvikling og vekst i andre. Det er med stor motivasjon jeg går inn i en HR-stilling, og jeg håper jeg vil kunne bidra til at andre kan komme nærmere sine idealer.

8.0 Referanseliste

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Anderson, B. (2005). *The Leadership Circle*. The Leadership Circle LLC.
- Argyris, C. (2004). *Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge*. Oxford: Oxford University press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cranton, P. (2000). Individual Differences and Transformative Learning. I Mezirow, J. (Red.), *Learning as Transformation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Day, D. V. & Halpin, S. M. (2004). Growing Leaders for Tomorrow: An Introduction. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Red.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, D. V. & Lance, C. E. (2004). Understanding the Development of Leadership Complexity Through Latent Growth Modeling. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Red.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Day, D. V. & Zaccaro, S. J. (2004). Toward a Science of Leader Development. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Red.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York: Ballantine Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little, Brown.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. London: Arrow Books.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Hall, D. T. (2004). Self-Awareness, Identity, and Leader Development. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Red.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (2004). The Development of Adult Cognition: Understanding Constancy and

- Change in Adult Learning. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Eds.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanssen, S. B. (2009). *Self awareness in leadership: a case study on how a leadership development course can contribute to self awareness*. S.B. Hanssen, Trondheim.
- Harris, L. S. & Kuhnert, K. W. (2008). Looking through the lens of leadership: a constructive developmental approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 47-67.
- Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Jones, S. R. G. (1992). Was There a Hawthorne Effect? *American Journal of Sociology*, 98(3), 451-468.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2000). What "Form" Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. I Mezirow, J. (Ed.), *Learning as Transformation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2001). *How the Way We Talk Can Change the Way We Work*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- King, N. (2004). Using Interviews in Qualitative Research. I Cassell, C. og Symon, G. (red.) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. (ss.11-22). London: SAGE.
- Kuhnert, K. W. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transforming Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications, Inc.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lysø, I. H. (2009). *Managerial learning as co-reflective practice: management development programs : don't use it if you don't mean it*. 2010:9, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I Mezirow, J. (Red.), *Learning as Transformation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G. & Baker, B. A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17, 634-653.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Reams, J. & Fikse, C. (2010). Making Leadership Development Developmental: An Experiment in Leadership Education. *Presented at ILA 2010 Boston*.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Schneider, B. (1987). The People Make the Place. *Personnel Psychology*, 40(3), 437-453.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2004). *Presence*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and*

procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3. utgave*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Torbert, W. R. (2004). *Action inquiry: the secret of timely and transforming leadership*. San
Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.

Vedlegg 1

Etter en reorganisering av Pedagogisk institutt og Institutt for voksnes læring, begge ved NTNU, ligger rådgivning nå under det nyopprettede Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap. Dette medfører at fagene som er sortert under dette instituttet har en emnekode som starter med *RAD* mens de tidligere startet med *PED*. Faget jeg observerte dette semesteret har dermed emnekoden RAD6505 mens informantene i studiet har selv deltatt på fag med emnekode PED6505. Siden informantene har deltatt med sistnevnte fagkode er det også denne jeg har valgt å benytte i oppgaven.

Vedlegg 2

Spesialiseringsmodulen innen relasjonsledelse på Master i organisasjon og ledelse ved NTNU

Videre består av følgende kurs:

Kurs:	Emnekode:
Lederstil og teamutvikling	RAD6501
Selvopfatning og egenutvikling	PED6503
Coaching og veiledning som ledelsesverktøy	RAD6502
Lederutvikling og organisasjonsendring	RAD6505

Som beskrevet under kapittel 3.2.2 har jeg gjennom mitt eget masterstudium i rådgivning kjennskap til deler av det som undervises i spesialiseringsmodulen. Dette gjelder spesielt faget *PED3034 Grupperådgivning: Teori, prosess og ekstern praksis* som blant annet har gitt meg sertifisering i LIFO ®. Dette er det kommunikasjonsverktøyet det undervises i på *RAD6501 Lederstil og teamutvikling*.

Videre har faget *PED3039 Organisasjonsrådgivning: Utviklingsprosesser i coaching, veiledning og ledelse* gitt meg kunnskap og praktisk erfaring i bruk av coaching som verktøy. Dette kan dermed relateres til undervisningen i faget *RAD6502 Coaching og veiledning som ledelsesverktøy*.

Vedlegg 3

Intervjuguide

Informasjon før intervjuet starter

- Behandle konfidensielt
- Bare jeg som har tilgang
- Destrueres etter bruk, senest 01.08.2011.
- Mulighet til å trekke seg, frivillig deltakelse.
- Får lese gjennom resultatkapittelet når det er klart og komme med eventuelle innspill.

Innledning

- Kan du fortelle litt om deg selv: fagbakgrunn og arbeidsplassen / -oppgaver?

Tenk tilbake til før du startet på MOL

- Hva tenkte du om ledelse før du tok modulen?
 - *Også din rolle som leder?*
- Hva var motivasjonen din for å ta MOL? Relasjonsledelsesmodulen?
 - Hva forventet du å få ut av det?
- Er det noen hendelser / opplevelser du husker spesielt godt fra modulen?
 - Hva gjorde at dette gjorde inntrykk på deg?
- Hvordan opplevde du det å utføre 'hjemmeleksen' (closing the gap) underveis i kurset?
 - *Hva tenker du om det du gjorde i dag?*
 - *Hva lærte du?*

Etter endt modul

- Hva tenkte du om å benytte det du hadde lært inn på arbeidsplassen etter endt modul?
 - Hvilke forventninger hadde du?
 - Prøvde du å implementere endringer? Hvilke?
 - Hadde du en plan / strategi for implementeringen? Hva slags?
 - Hvordan gikk det?
 - Var endringene relatert til noe du lærte på kurset? *Direkte/indirekte?*
- Følte du at forventningene dine ble møtt?
 - *Hvis vanskelig å svare på: Prøvde du å fortelle andre om det du hadde vært med på? Ble det møtt? Følte du deg alene?*
- Rekrutterte du noen til å hjelpe deg, og som du kunne støtte deg til med tanke på den nye lærdommen?

Nåtiden

- Hva tenker du i dag om modulen som du har deltatt på?
 - Ville du fylt ut tilbakemeldingsskjemaet etter modulen på samme måte? Hvis endringer, hvilke?
- Svarte modulen til forventningene? Hva var annerledes?
 - Var det noe du ble overrasket over? Hva/hvordan?
- På hvilken måte opplever du at du benytter det du lærte på modulen?
 - Hvilke erfaringer har det gitt deg? Kan du gi et eksempel?
- Hvilke forventninger har du til deg selv som leder i dag?
 - Hva har endret seg i forhold til før modulen / MOL?

Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 4

Informasjon knyttet til å være informant til masteroppgave i rådgivning

Takk for at du kan tenke deg å være informant til masteroppgaven min. Her kommer, som forespeilet, mer informasjon.

I masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på mulige langtidseffekter av å ha vært gjennom et lederutviklingsprogram. Mer spesifikt ønsker jeg å knytte master-oppgaven min til relasjonsledelsesmodulen i "Master i organisasjon og ledelse" ved NTNU, og min foreløpige problemstilling er *på hvilken måte opplever ledere at de er i stand til å overføre opplevelser og kunnskap fra relasjonsledelseskurs på MOL til egne aktiviteter på arbeidsplassen?* Hensikten med studien er dermed å kunne se på ulike aspekter ved lærings- og endringsprosesser inn i arbeidet som ledere.

Min veileder på prosjektet er Jonathan Reams ved Institutt for voksnes læring og rådgivningssvitenskap. Prosjektet gjennomføres i samråd med han.

Datainnsamlingen vil skje gjennom intervjuer, i utgangspunktet ett intervju pr informant. Dette vil fortrinnsvis skje i uke 15, men det kan endres på. Antatt varighet på intervjuet er én time. Det innsamlede materialet vil bli lagret utilgjengelig for andre, og de som stiller som informanter vil være anonyme i den ferdige oppgaven. Sitater fra intervjuet vil kunne bli brukt i oppgaven. Du vil få mulighet til å lese gjennom og komme med eventuelle innspill til resultatdelen av oppgaven når det foreligger. Alt innsamlet materiale vil destrueres etter at masterprosjektet er ferdig, 1. august 2011.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Mvh

Åslaug Grotli

Mail: aaslaug.grotli@gmail.com

Mobil: 480 64 275

Vedlegg 5
Samtykkeerklæring

Jeg _____ samtykker til å være informant på
Åslaug Grotlis forskningsprosjekt om langtidseffekter av å ha vært gjennom et
lederutviklingsprogram.

Sted / dato

Underskrift

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Jonathan Reams
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
NTNU
Loholt allé 85
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 21.02.2011

Vår ref: 25934 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25934	<i>Langtidseffekter av å ha vært gjennom lederutviklingsprogram.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Jonathan Reams
Student	Åslaug Johanne Bjørnstad Grotli

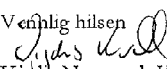
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

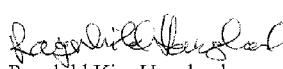
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Åslaug Johanne Bjørnstad Grotli, Innherredsveien 63 C, 7043 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no